NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

wobec zmian
społeczno-kulturowych

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

wobec zmian społeczno-kulturowych

pod redakcją
Wiesławy Leżańskiej
i Aleksandry Feliniak

WCZESNA EDUKACJA

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wiesława Leżańska, Aleksandra Feliniak – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Urszula Chęcińska

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE
Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI
Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/bedya

© Copyright by Authors, Łódź 2016
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07168.15.0.K

Ark. wyd. 9,0; ark. druk. 11,375

ISBN 978-83-8088-168-6
e-ISBN 978-83-8088-169-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 9
– Introduction 9

Grażyna Poraj
Podmiotowe determinanty funkcjonowania w zawodzie nauczyciela 17
– Personal Determinants of Functioning in the Teaching Profession. 28

Anna Tyl
Status zawodowy nauczyciela 29
– Professional status of a teacher 37

Monika Wiśniewska-Kin
Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian. 39
– Teacher early childhood education between the routine and the readiness to change. 51

Elżbieta Płóciennik
Współczesne wyzwanie dla nauczycieli – rozwijanie mądrości na poziomie wczesnej edukacji 53
– Today's challenge for teachers to develop wisdom on the level of early childhood education 61

Beata Cieśleńska
Nauczyciel współcześnie kreatywny 63
– A modern creative teacher 69

Ewa Żmijewska
Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem dialogu międzykulturowego. 71
– Teacher early childhood education wizard intercultural dialogue. 80

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Aleksandra Feliniak
Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela przedszkola – komunikat z badań 81
– Social expectations towards a kindergarten's teacher – statement of research 89

Katarzyna Nadachewicz
Oczekiwania rodziców oraz uczniów klas III szkoły podstawowej w stosunku do nauczyciela 91
– Expectations of parents and students in grades III school in relation to the teacher 98

Kamil Wnuk
„Wiedźma Ple-Ple" jako nauczyciel. Masz zamiar straszyć w edukacji artystycznej? 99
– „Witch Ple-Ple" as a teacher. You're going to scare you in art education? 107

Irena Szewczyk-Kowalewska, Michał Kowalewski
Edukacja teatralna w pracy nauczyciela – potrzeba i sens 109
– The reflection on theater education – the need and the meaning 118

Marta Kwella
Nauczyciel w pedagogice planu daltońskiego 119
– Teacher in Dalton plan 127

Agnieszka Głowala
Udział nauczyciela wczesnoszkolnego w tworzeniu uczniom warunków do wolności 129
– Participation of a primary teacher in creation of conditions to freedom for students 139

Małgorzata Sławińska
Dobry nauczyciel w rozumieniu studentów pedagogiki. Rekonstrukcja fenomenograficzna 141
– A good teacher in the understanding of students of pedagogy. A phenomenographic reconstruction 150

Alicja Mironiuk-Netreba
Oblicza doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej 151
– Types of further qualification of the kindergarten teachers 159

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Olga Zamecka-Zalas
Nauczyciel wczesnej edukacji w warunkach zmian społecznych i edukacyjnych. Start zawodowy – kreowanie własnego wizerunku przez nauczyciela 161
– Teacher early childhood education in the conditions of social change and educational. Start a professional-creating your own image by the teacher 169

Michalina Kasprzak
Wychowawca świetlicowy, pedagog cienia? 171
– Tutor in Common Room – pedagogue in the shadow? 180

Noty o autorach. 181

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wprowadzenie

Procesy demokratyzacji, socjalizacji i globalizacji, a także nowe zagrożenia ekologiczne i egzystencjalne ludzi wywołują w sposób oczywisty nowe wyzwania dla szeroko rozumianej edukacji. Zmiany ustrojowe i systemowe wyznaczają nowy system wartości społecznych, kulturowych i prawnych. Dokonujące się na naszych oczach i przy naszym udziale przemiany społeczne, gospodarcze, polityczne i kulturowe stanowią poważne wyzwanie dla edukacji, a zatem dla nauczycieli. Idąc dalej, relacje między jakością edukacji a jakością nauczycieli stanowią warunek podstawowy wszelkich zmian. Wszyscy wiemy, że naprawianie rzeczywistości społecznej to proces trwały, a także to, że każda zmiana rodzi nowe trudne problemy.

Słusznym zatem jest stanowisko, że nadzieja leży w nauczycielach z otwartymi umysłami, otwartych na innowacje, wyposażonych w umiejętności dokonywania zmian, w nauczycielach, którzy są zdolni tworzyć kulturę, nie tylko pedagogiczną. Kształtowanie umysłów i postaw otwartych na świat i społeczeństwo jest podstawowym zadaniem dla wychowania perspektywicznego, skierowanego ku przyszłości. Człowiek otwarty cechuje się zdolnością szybkiej, twórczej adaptacji do coraz bardziej różnorodnych sytuacji, nowych sytuacji w zmieniającym się świecie. Człowiek otwarty cechuje się też umiejętnością korzystania ze swej wiedzy w sposób twórczy, oryginalny.

W pracy z małym uczniem chcemy zatem nauczyciela otwartego, autentycznego, spontanicznego i twórczego, chcemy także, aby był on sprawny i rozumny w działaniu.

Oczekując zatem od nauczyciela wczesnej edukacji otwartości, sprawnego i rozumnego działania, należy rozważyć jego status społeczny i jego możliwości rozwoju zawodowego. Coraz bardziej rozszerzany zakres wymagań wobec nauczycieli nie jest zsynchronizowany z ich sytuacją ekonomiczną oraz możliwościami kształcenia czy dokształcania.

Współczesna edukacja wyznacza nauczycielowi nową rolę, autonomicznego współrealizatora procesu kształcenia. Przyznając nauczycielowi status podmiotowy,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

uznajemy jego autonomię i sprawstwo, a zatem i odpowiedzialność za przebieg procesów wychowawczych, których jest zarówno uczestnikiem, jak i autorem. Przyjmujemy zatem, że każdy nauczyciel jest w pewien sposób wolny i autonomiczny w swoim działaniu dzięki wolności poznania i wolności wyboru stylu bycia nauczycielem. Nadal jednak pozostaje swoistym narzędziem, uzależnionym od nacisków społecznego otoczenia oraz od wzorów i norm konsumpcyjnej kultury.

Do tych właśnie zagadnień nawiązują publikacje prezentowane w niniejszym tomie zatytułowanym *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań społeczno-kulturowych*.

Praca składa się z 16 autonomicznych tekstów dotyczących postaw nauczyciela wczesnej edukacji wobec zmian społecznych i kulturowych, a także oczekiwań społecznych wobec tegoż nauczyciela w różnych obszarach jego działań. Teksty te tworzą swoistą monografię, pełną nowych pytań i refleksji Autorów, zmuszają Czytelnika do krytycznego i twórczego myślenia.

Podstawę dla tych rozważań stanowi tekst **Grażyny Poraj** zatytułowany *Podmiotowe determinanty funkcjonowania w zawodzie nauczyciela*. Celem badań Autorki było poszukiwanie związku pomiędzy cechami osobowości nauczycieli a ich adaptacją zawodową. Bogata literatura z zakresu psychologii pracy oraz badania przeprowadzone na kilkuset osobowej grupie nauczycieli pozwoliły na wyodrębnienie trzech grup nauczycieli (Pasjonatów, Rzemieślników i Frustratów) o zróżnicowanym profilu osobowości i zadowolenia z pracy oraz różnych zjawiskach wypalenia się w pracy z uczniami. Nie ulega wątpliwości, że zawód nauczyciela jest bardzo trudny, również z powodu nadmiernych wobec niego oczekiwań. Wciąż oczekuje się, że nauczyciel będzie wzorem osobowym, ale nadal w procesie kształcenia nauczycieli nie przywiązuje się wagi do kształtowania kompetencji praktyczno-moralnych. W zaprezentowanych badaniach Autorka udowodniła, że „nie wszyscy nauczyciele dysponują odpowiednimi zasobami do satysfakcjonującej pracy z uczniami". Wielu z nich napotyka na niepowodzenia w pracy wychowawczej, dydaktycznej czy opiekuńczej. Autorka wnioskuje zatem, aby czynnych nauczycieli nieustannie prowokować do ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego, rozbudzać w nich potrzebę poszukiwania wiedzy o sobie.

Anna Tył w artykule zatytułowanym *Status zawodowy nauczyciela* rozważa samo pojęcie 'statusu zawodowego'. Dla wyznaczonego celu badań przyjmuje, że jest to „pozycja zawodowa osoby, wynikająca z jej zatrudnienia na określonym stanowisku". Z tego powodu odnosi się w tekście do hierarchii zawodów według kryterium prestiżu i wskazuje miejsce nauczyciela w tego typu rankingach. Zważywszy, że status zawodowy to także zespół praw i obowiązków, Autorka omawia pragmatykę zawodową polskiego nauczyciela i wynikające z niej kategorie statusu zatrudniania nauczycieli w aspekcie stopni awansu zawodowego.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Nauczyciel, spostrzegając siebie jako osobę, która przyjmuje do wykonania takie czy inne zadania, ogranicza swą rolę do obowiązków wykonawcy. Zakłada zatem, że miarą wartości jego pracy jest efektywność, z jaką powierzone zadania wykonuje. Im sprawniej robi to, czego od niego oczekują, tym, w jego mniemaniu, jest lepszym nauczycielem. Nabiera także przekonania o swojej pełnej adaptacji w zawodzie.

Na problem „samoświadomości profesjonalnej nauczycieli w obliczu niejednoznaczności i dyskursywności założeń tkwiących u podłoża uprawianej metodyki" zwraca uwagę **Monika Wiśniewska-Kin** w artykule zatytułowanym *Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian.* Autorka podejmuje wciąż aktualne rozważania na temat zachowawczości nauczycieli w zakresie własnych działań. Zwraca uwagę na trudny problem podejmowanych przez nauczycieli działań innowacyjnych, które nie wynikają z ich własnej potrzeby zmian, lecz są raczej „samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwalają stagnację i usprawiedliwiają bezwład". Dlatego Autorka próbuje zachęcać nauczycieli do twórczego i odważnego przełamywania własnych obaw oraz rezygnacji z „bezpiecznego" powielania schematów dydaktycznych.

O szczególnych wyzwaniach dla nauczycieli wczesnej edukacji czytamy w artykule **Elżbiety Płóciennik** zatytułowanym *Współczesne wyzwanie dla nauczycieli – rozwijanie mądrości na poziomie wczesnej edukacji.* Odwołując się do wielu pedagogów i psychologów, polskich i zagranicznych, ale przede wszystkim amerykańskiego psychologa Roberta Sternberga, Autorka wyjaśnia, czym jest 'edukacja dla mądrości' i jakie tkwią w niej wartości dla ucznia, nauczyciela i całego systemu edukacyjnego. W polskiej tradycji pedagogicznej w zasadzie nie funkcjonują pojęcia 'edukacji dla mądrości' czy 'wychowania dla mądrości'. Jeżeli jednak chcemy, żeby szkoła XXI w. była szkołą dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów, pozwólmy nauczycielom na holistyczne podejście do edukacji i rozwijanie mądrości w polskiej szkole. Ponieważ mądrość jest cechą wieloskładnikową, jej rozwijanie wymaga interdyscyplinarnych i harmonijnie dobranych przez nauczycieli zadań, wspierających rozwój ucznia we wszystkich sferach jego aktywności. Takie działania nauczyciela mogą nie tylko lepiej przygotować uczniów do przyszłych zadań i życia, ale także mogą zmienić dominujący dzisiaj model edukacji, który bazuje na rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych.

Dlatego należy przyjąć z uznaniem, że coraz więcej pedagogów podejmuje problem kreatywności nauczycieli. Kreatywności rozumianej jako naturalna potrzeba człowieka, związana z dążeniem do samorealizacji. Kreatywności, czyli jak mówi Wiesława Limont, twórczości codziennej, która towarzyszy człowiekowi wszędzie tam, gdzie dokonuje on własnych odkryć, konstrukcji myślowych, zmian.

Beata Cieśleńska w tekście zatytułowanym *Nauczyciel współcześnie kreatywny* rozważa kreatywność codzienną nauczyciela wczesnoszkolnego. Rozważa kreatywność nauczyciela w procesie edukacyjnym, ale także w zakresie budowania własnego

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

warsztatu pracy. Pytania dotyczące tych procesów skłoniły Autorkę do przeprowadzenia badań ankietowych wśród nauczycieli szkół podstawowych. Wyniki przeprowadzonych badań są wielce obiecujące. „W polskiej szkole, stwierdza Autorka, osobą, która nadaje kierunek zmianom i innowacjom jest nauczyciel. Jego dążenie do oryginalności oraz swobody w działaniu przekłada się na kreatywną aktywność". A zatem konkluduje Autorka „Nauczyciel kreatywny to człowiek twórczy, podejmujący intelektualne ryzyko, wychodzący poza utarte schematy", który spełnia oczekiwania szkoły i ucznia.

W artykule *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem dialogu międzykulturowego* **Ewa Żmijewska** podejmuje problem powinności nauczyciela wczesnoszkolnego funkcjonującego w społeczeństwie wielokulturowym oraz działania tegoż nauczyciela na rzecz międzykulturowości. Jednym z wielu wymogów funkcjonowania społeczeństwa wielokulturowego jest edukacja wielokulturowa, która obejmuje swym wpływem kulturową różnorodność społeczeństwa. Obejmuje ona nie tylko dzieci, ale także ich nauczycieli i ich rodziców. Autorka prezentuje interesujący projekt realizowany w II klasie szkoły podstawowej, którego celem było zbudowanie warunków edukacyjnych opartych na dialogu międzykulturowym. Trudny i aktualny problem 'innego' stał się podstawą nabywania przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej kompetencji międzykulturowych rozumianych jako układ kompetencji poznawczych, społecznych i działaniowych.

Społeczne zapotrzebowanie na pracę nauczycieli zawsze wiąże się z określonymi oczekiwaniami społecznymi wobec nich. Mogą one dotyczyć kwalifikacji, kompetencji osobowości, a nawet wyglądu zewnętrznego. Oczywiście każde z nich możemy odnieść do różnych grup nauczycieli, a także maksymalnie uszczegółowić, zważywszy na sens takich działań. *Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela przedszkola* na podstawie własnych badań prezentuje **Aleksandra Feliniak.** Obszarem zainteresowań badawczych Autorki były oczekiwania rodziców wobec nauczycieli przedszkoli w środowisku wielkomiejskim. Zgodnie z tezą Autorki, oczekiwania rodziców dotyczyły głównie kompetencji nauczycieli, w znacznie mniejszym stopniu ich kwalifikacji. Prowadzone badania pokazały w pewnym sensie nowy obszar wymagań rodziców. Dotyczą one szeroko rozumianej jakości pracy przedszkola. Chęć włączania się w tworzenie programów edukacyjnych oraz w sprawy gospodarczo-finansowe wyznacza nowe relacje nauczycieli z rodzicami. Dlatego w konkluzji Autorka pisze, że „przestrzeganie społecznych reguł współpracy zapobiega powstawaniu konfliktów oraz wzajemnej niechęci".

Podobne problemy odnajdujemy w tekście **Katarzyny Nadachewicz** zatytułowanym *Oczekiwania rodziców oraz uczniów klas III szkoły podstawowej w stosunku do nauczyciela.*

Badania przeprowadzone w szkołach podstawowych województwa podlaskiego potwierdzają klasyfikację cech nauczyciela (najbardziej pożądanych i najbardziej

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

niepożądanych), jaka pojawiła się prawie sto lat temu. Wciąż, w opinii rodziców i uczniów, najważniejszym jest, żeby nauczyciel był sprawiedliwy, wrażliwy na problemy dziecka, otwarty i tolerancyjny. Najmniejszą wagę osoby badane przywiązują do cech zewnętrznych nauczyciela. Kolejne badania potwierdzają ogromną potrzebę rozwijania w edukacji nauczycielskiej kompetencji praktyczno-moralnych. To one mają pozycję nadrzędną w zawodzie nauczyciela. To one decydują o rozumieniu konkretnych sytuacji edukacyjnych, czyli o rozumieniu ucznia, rozumieniu siebie oraz relacji, jakie między nimi powstają.

Kamil Wnuk w artykule o intrygującym tytule *Wiedźma Ple-Ple jako nauczyciel. Masz zamiar straszyć w edukacji artystycznej?* dzieli się swoimi przemyśleniami dotyczącymi cech współczesnego nauczyciela, który (nie) nadąża za zmianami otaczającej nas rzeczywistości społecznej, politycznej i kulturowej. Zmiany te powoli przynoszą nową jakość szkole i procesom edukacyjnym w każdej dziedzinie. Zważywszy zatem, jak bardzo nauczyciel jest uwikłany w całokształt dzisiejszej rzeczywistości, wymiarem jego profesjonalnych kompetencji jest kategoria zmiany. W edukacji artystycznej, bo ta dziedzina zajmuje Autora, oznacza ona „otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje".

O zadaniach nauczyciela w obszarze edukacji estetycznej piszą **Irena Szewczyk-Kowalewska i Michał Kowalewski.** Zdaniem Autorów koncepcja zrównoważonego wychowania przez sztukę, w tym edukację teatralną, powinna być uświadamiana społeczeństwu co najmniej na równi z potrzebą wykonywania badań profilaktycznych. Wszelkie zabiegi mające na celu rozwój i doskonalenie człowieka, przyczyniające się do postępu cywilizacyjnego, mają przełożenie na emocjonalny, moralny, etyczny i intelektualny rozkwit społeczeństwa jako całości.

Artykuł zatytułowany *Edukacja teatralna w pracy nauczyciela – potrzeba i sens* jest próbą syntezy rozważań teoretycznych popartych literaturą przedmiotu oraz wynikami wymiernych doświadczeń edukacyjnych w szkołach i innych ośrodkach kulturalnych. Nowoczesna edukacja powinna kształtować twórcze i kreatywne postawy uczniów już na poziomie wczesnej edukacji. Rolą pedagoga jest zatem nie tylko kształtowanie systemu aksjologicznego swoich podopiecznych, ale również dynamizowanie jego aktywności twórczej.

Kim powinien być nauczyciel daltoński? pyta **Marta Kwella** w artykule *Nauczyciel w pedagogice planu daltońskiego.* Autorka, sięgając do koncepcji Helen Parkhurst, twórczyni planu, prezentuje jego współczesne rozwiązania. Plan daltoński to styl życia, który daje nauczycielowi wolność i samodzielność w realizowanym procesie edukacyjnym. Ale wolność i samodzielność to nie chaos, to odpowiedzialność za siebie i za ucznia, za podejmowane zadania i proces uczenia się. W artykule Autorka omawia kompetencje nauczyciela daltońskiego w aspekcie czterech podstawowych filarów planu: odpowiedzialności, samodzielności, współpracy i refleksji.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

O wolności ucznia w procesie edukacyjnym dyskutuje **Agnieszka Głowala**. W artykule zatytułowanym *Udział nauczyciela wczesnoszkolnego w tworzeniu uczniom warunków do wolności* Autorka stawia pytania, które jednocześnie wyznaczają zadania dla nauczyciela: Jak zagospodarować wolność ucznia, by była ona czynnikiem jego integralnego rozwoju? W jaki sposób wychowywać do wolności? Próbując znaleźć te sposoby, Autorka rozwiązania upatruje w metodzie dialogu wychowawczego opartego na wspólnym rozwiązywaniu problemów aksjologicznych oraz ocenianiu własnego postępowania przez uczniów.

Niemal we wszystkich tekstach pojawiają się pytania o to, kim jest współczesny nauczyciel wczesnej edukacji, jakie posiada kwalifikacje i kompetencje, jakie napotyka problemy w pracy zawodowej, czy jest profesjonalistą? **Małgorzata Sławińska** w artykule *Dobry nauczyciel w rozumieniu studentów pedagogiki. Rekonstrukcja fenomenograficzna* badaniom poddała wypowiedzi studentów pedagogiki na temat ich najlepszych nauczycieli spotkanych na różnych poziomach edukacji. Punktem odniesienia do wypowiedzi studenckich uczyniła wybrane wzory dobrych nauczycieli w literaturze pedagogicznej, filozoficznej i psychologicznej oraz współczesne koncepcje nauczycielskiego profesjonalizmu. Studenckie portrety dobrego nauczyciela zawierają szerokie spektrum cech przypisywanych nauczycielom na przestrzeni dziejów. Niezależnie jednak od epoki historycznej, dla studentów najważniejsze były te cechy, które określają nauczyciela jako człowieka.

O predyspozycjach osobowościowych nauczycieli przedszkoli mówi także **Alicja Mironiuk-Netreba**. W artykule zatytułowanym *Oblicza doskonalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli* w interesujący sposób Autorka (czynna nauczycielka przedszkola) zestawia instytucjonalne formy doskonalenia zawodowego (m.in. interpersonalna współpraca z mentorem w okresie stażu oraz WDN) z obszarem edukacji nieformalnej „związanej z całożyciowym uczeniem się w codzienności oraz krytycznym i twórczym analizowaniem rzeczywistości społecznej".

O trudnych dniach startu zawodowego oraz kreowaniu własnego wizerunku przez nauczyciela pisze **Olga Zamecka-Zalas**. Autorka, rzucając myśli o kompetencjach nauczyciela, jego osobowości, słusznie reasumuje, że „proces przygotowania nauczycieli do zawodu należy rozpocząć od zmiany rekrutacji i kształcenia pedagogów", zaś samo kształcenie powinno opierać się na paradygmacie wielostronnego rozwoju.

W dyskusji o nauczycielach wczesnej edukacji znalazła się także wypowiedź **Michaliny Kasprzak** na temat *Wychowawca świetlicowy, pedagog cienia?*

Wychowawca świetlicowy to w pewnym sensie temat zaniedbany. Nawet rozporządzenia prawne w Polsce nie regulują wszystkich kwestii tego zawodu. Dlatego celem badań Autorki, przeprowadzonych w świetlicach środowiskowych Poznania, było ukazanie aktualnego obrazu wychowawcy świetlicowego. Materiał empiryczny skłonił Autorkę do sformułowania ciekawych rozwiązań, które mogłyby oba-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

lić wciąż panujący stereotyp, że świetlica to przechowalnia dla dzieci. Ale osiągnąć to może tylko nauczyciel twórczy, który chce wyjść z cienia. Bowiem z punktu widzenia etyki zawodowej, każdy nauczyciel staje się moralnie odpowiedzialny wobec dziecka, wobec rodziców, wobec innych nauczycieli, jak również wzorem osobowym, jaki prezentuje sobą.

Każdy nauczyciel zatem powinien stawiać sobie pytanie: czy i jak mogę sam w sobie wychowywać dobrego nauczyciela? Odpowiedzi można szukać w różnych płaszczyznach: powołania, samookreślenia zawodowego, identyfikacji z zawodem czy zwykłej ludzkiej odpowiedzialności.

Mamy nadzieję, że zgromadzone w tym tomie teksty włączą nas w poszukiwanie odpowiedzi na postawione w nim liczne pytania dotyczące społecznych oczekiwań wobec nauczycieli wczesnej edukacji, a także stosunku tych nauczycieli do współczesnych wyzwań społecznych i kulturowych. Bogactwo propozycji, autorskich refleksji, szeroki wachlarz poruszanych problemów, a także rozległość kontekstu, w jakim zostały ukazane, jest z pewnością wartościowym materiałem do dyskusji na nauczycielskim forum. Może być także inspiracją w wielu obszarach nauczycielskiego działania.

Wiesława Leżańska i *Aleksandra Feliniak*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Grażyna Poraj
Uniwersytet Łódzki

Podmiotowe determinanty funkcjonowania w zawodzie nauczyciela

W licznych badaniach z obszaru psychologii osobowości oraz psychologii pracy udowodniono, że istnieje ścisły związek pomiędzy indywidualnymi właściwościami ludzi a rozwojem ich kariery zawodowej[1]. Mają one znaczący wpływ na ich zaangażowanie w pracy, podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów, są znakomitymi predykatorami w podejmowaniu wyzwań czy radzeniu sobie w sytuacjach trudnych. Na przykład, Borman wraz ze współpracownikami dokonali metaanalizy kilkunastu europejskich badań, dotyczących korelacji cech osobowości z zachowaniami w miejscu pracy[2]. Ujawnili, miedzy innymi, że ekstrawersja, ugodowość i sumienność współwystępuje z zachowaniami prospołecznymi oraz gotowością do opiekowania się i udzielania pomocy. Z kolei inni badacze udowodnili, że osoby neurotyczne, a więc nadwrażliwe, lękowe, podejrzliwe nie wykazują pożądanej motywacji do pracy i mają duże trudności z budowaniem relacji społecznych oraz realizacją obowiązków zawodowych[3]. Indywidualne właściwości powinny więc odgrywać kluczową rolę przy selekcji kandydatów na odpowiednie stanowiska, projektowaniu rozwoju własnej kariery zawodowej, odpowiednim motywowaniu do działania czy podnoszeniu efektywności w miejscu pracy[4].

---

1 R.R. McCrae, P.T. Costa, *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

2 W.C. Borman, L.A. Penner T.D. Allen, S.J. Motowidlo, *Personality predictors of citizenship performance*, „International Journal of Selection and Assesment" 2001, no 9, s. 52–69.

3 T.A. Judge, D. Heller, M.K. Mount, *Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology" 2002, no 87, s. 530–541.

4 J. Rostowski, *Rozwojowe i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej człowieka*, [w:] *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, T. Rostowska, J. Rostowski (red.), Wydawnictwo Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2002, s. 159–169.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Choć nauczyciele są najstarszą i najliczniejszą grupą zawodową, wciąż wskazuje się na słabe zaplecze naukowe dla tej profesji[5]. Tymczasem szkoła jest i będzie jednym z najważniejszych miejsc stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży, a nauczyciele najważniejszymi organizatorami tego procesu. Co więcej, oczekuje się od nich, że będą pracować przez osobisty wzór. Waga misji zawodu nauczycielskiego uzasadnia więc potrzebę pozyskiwania do pracy w szkole najlepszych kandydatów. Równocześnie od lat podnosi się problem szerokiej (i bez wymagań) rekrutacji na studia nauczycielskie oraz negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego. Taka sytuacja nie pozostaje bez wpływu na kondycję i efekty kształcenia w polskich szkołach.

W roku 2004 Instytut Spraw Publicznych, na zlecenie MENIS, opracował obszerny raport dotyczący *Jakości kształcenia nauczycieli w Polsce*. Zbadano liczną ogólnopolską próbę losową, reprezentowaną przez ekspertów w zakresie kształcenia nauczycieli, dyrektorów oraz nauczycieli z różnych poziomów systemu edukacji. Równolegle przeanalizowano programy kształcenia w losowo wybranych uczelniach. Raport ujawnił, że kształcimy gigantyczną, w stosunku do potrzeb, liczbę nauczycieli. Jakość ich kształcenia jest niewystarczająca, a w niektórych uczelniach nawet bardzo niska. Zwrócono uwagę na niedoskonały system rekrutacji w polskich uczelniach kształcących nauczycieli. Jest on dość zróżnicowany, a często wcale go nie ma. W raporcie wskazuje się na potrzebę rozszerzenia selekcji poza egzamin wstępny na okres studiów, by kształceniem nauczycielskim objąć najlepszych studentów i zapewnić mniejszej grupie bardziej profesjonalne przygotowanie. Potrzebne są zmiany w programach kształcenia z naciskiem na aktualizację wiedzy kierunkowej i psychopedagogicznej. W tym zakresie odnotowano bowiem znaczące braki[6].

Szkoła jest trudnym środowiskiem pracy, stawia nauczycielom zarówno bardzo wysokie wymagania, jak również każe im zmagać się z wieloma nieusuwalnymi obciążeniami. Aby im sprostać, nauczycielom potrzebne są indywidualne zasoby, a wśród nich przede wszystkim odpowiednie cechy osobowe.

Przez lata w debatach dotyczących nauczycieli nieustannie powraca pytanie, czy dla optymalnego rozwoju uczniów ważne jest, jaki nauczyciel jest, czy też to, jak postępuje. W pierwszym przypadku chodzi o indywidualne właściwości, zaś w drugim o ważne dla tej profesji kompetencje zawodowe. Zdaniem J. Hollanda skuteczność zawodowa (także nauczycieli) zdeterminowana jest dopasowaniem do środowiska zawodowego[7]. Autor pokazał, że ludzie bardzo wyraźnie różnią się typem osobowo-

5 P. Grossman, *From Crisis to Opportunity in Research on Teacher Education*, „Journal of Teacher Education" 2008, no 59 (1), s. 10–23.

6 A. Wiłkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

7 G. Poraj, *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia Wychowawcza" 2014, nr 5, s. 135–136.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

ści oraz preferencjami zawodowymi. Jest to rezultat uwarunkowań indywidualnych i społecznych rozwoju jednostki. W rozwoju indywidualnym rozwijają się przede wszystkim właściwości, które warunkują nabywanie określonych kompetencji. One z kolei wyznaczają sposób myślenia, postrzegania świata otaczającego i działania w nim. Wyróżnione typy osobowości charakteryzuje się poprzez określone czynności, kompetencje, preferencje zawodowe i zdolności. Holland stworzył **Heksagonalny model osobowości zawodowej**, w którym sześciu typom osobowości odpowiada sześć środowisk zawodowych. Jeden z typów, osobowość społeczną, przypisuje się nauczycielom. Charakterystyczne dla niej cechy to: zgodność, rozumienie innych, empatia, przyjacielski do nich stosunek, towarzyskość, bycie przekonującym. Cele życiowe ludzi o osobowości społecznej koncentrują się na pracy z innymi, pomaganiu i ułatwianiu im życia. Preferują takie wartości, jak troska o dobro innych oraz równość, poczucie własnej godności, uczynność, wyrozumiałość. Uzdolnienia i kompetencje, z kolei, dotyczą umiejętności kontaktowania się z innymi, nauczania oraz postępowania z uczniami. Ludzie, funkcjonując w określonych grupach zawodowych, poprzez specyficzne dla siebie i grupy typy osobowości, tworzą charakterystyczne środowisko. Środowiskiem społecznym jest szkoła. Powinny się w niej znaleźć osoby o bardzo wysokich kompetencjach i umiejętnościach interpersonalnych. To dzięki nim możliwa będzie samorealizacja nauczycieli, odpowiadająca ich indywidualnym właściwościom. Takie dopasowanie indywidualnych cech do środowiska zawodowego motywuje do pracy, warunkuje zadowolenie z niej, podnosi poziom osiągnięć i kształtuje poczucie tożsamości zawodowej. Nauczyciele o wysokich kompetencjach i umiejętnościach personalnych gwarantują dobrą jakość pracy z uczniami w sferze opiekuńczej, dydaktycznej i wychowawczej.

Dopasowaniem do zawodu u nauczycieli zainteresowała się Karen Holcombe Ehrhart[8]. W dużej grupie nauczycieli skorelowała dopasowanie z cechami osobowości oraz zainteresowaniami zawodowymi. W wyniku analizy zidentyfikowała dwa typy dopasowania do zawodu. Pierwszy z nich wyznaczony był cechami osobowości, zaś drugi typ dopasowania wiązał się z zainteresowaniami zawodowymi badanych. Autorka stwierdziła, że zainteresowania zawodowe są lepszym predykatorem dla realizowania się z powodzeniem w pracy z uczniami niż cechy osobowości. Jest to jednak głos odosobniony. W badaniach licznej grupy amerykańskich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Anita Hoy, Wayne Hoy oraz Nan Kurz pokazali, że znaczącą cechą nauczyciela, podnoszącą jego skuteczność w pracy z uczniami jest optymizm[9]. Nauczyciele optymiści budują dobre relacje z nimi, cieszą się ich zaufaniem,

8 K. Holcombe-Ehrhart, *Testing Vocational Interests and Personality as Predictors of Person-Vocation and Person-Job Fit*, „Journal of Career Assessment" 2007, no 15 (2), s. 206–226.

9 A.W. Hoy, W.K. Hoy, N.M. Kurz, *Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of New Construct*, „Teaching and Teacher Education" 2008, no 24 (4), s. 821–835.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

przejawiają tendencję humanistycznego zarządzania klasą, preferują praktyki zorientowane na ucznia, a także skuteczne zachowania organizacyjne. Richard Sagor, w innych badaniach, stwierdził, że pozytywny stosunek do rzeczywistości i przyszłości pozwala lepiej pokierować rozwojem uczniów, skuteczniej współpracować z ich rodzicami. Umożliwia kształtowanie pozytywnego stosunku uczniów do ich przyszłości i własnego rozwoju. Optymizm nauczycieli przenosi się na uczniów[10]. Podobne stanowisko reprezentuje Peter McInerney, uważając, że optymizm nauczyciela indukuje dobry nastrój w zespołach klasowych i sprzyja pozytywnym rezultatom nauczania[11]. Jak widać, cechy osobowe są kapitałem nauczyciela. Dzięki nim będzie mógł sprostać wymaganiom roli zawodowej i postrzegać je jako wyzwania, a nie stresory.

Osobowość a adaptacja zawodowa nauczycieli – badania własne

Celem badań było poszukiwanie związku pomiędzy cechami osobowości a adaptacją zawodową nauczycieli. Potwierdzono go najpierw w badaniach pilotażowych na grupie kobiet pracujących w szkołach na terenie Łodzi i okolic[12]. W badaniach właściwych wzięło udział 390 nauczycieli obojga płci reprezentujących szkoły podstawowe (30%), gimnazja (39%) oraz szkoły ponadgimnazjalne (31%) (Poraj 2009). Ich staż pracy mieścił się w granicach od 1 roku do 35 lat. Analizowano profile psychologiczne oraz adaptację zawodową badanych, uwzględniając różne kryteria zróżnicowania pracowników szkoły. Jednakże płeć, miejsce pracy, poziom kształcenia okazały się mało istotnym kryterium różnicującym. Stąd za podstawę poszukiwania różnych sposobów funkcjonowania nauczycieli przyjęto uzyskane w badaniach wyniki empiryczne. Chodziło bowiem o podział badanych na grupy bez odwoływania się do z góry przyjętych kryteriów. Podstawą podziału miały być wyłącznie podobieństwa i różnice w wynikach. Podziału na grupy dokonano przy pomocy analizy skupień według metody k-średnich[13]. W wyniku

10 R. Sagor, *Cultivating Optimism In the Classroom*, „Educational Leadership" 2008, no 65 (6), s. 26–31.

11 P. McInerney, *From Naive Optimism to Robust Hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education" 2007, no 35 (3), s. 257–272.

12 G. Poraj, *Psychological Models of Female Teachers' Functioning in Their Professional Role*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health" 2010, no 1, s. 31–46.

13 T. Marek, *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*, PWN, Warszawa 1989.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

przeprowadzonej analizy statystycznej, zmierzającej do uzyskania jak największego podobieństwa pomiędzy osobami tworzącymi grupę, wyłoniły się trzy bardzo wyraziste skupienia osób badanych o dużym zróżnicowaniu psychologicznym, którym nadano umowne nazwy, odpowiadające ich charakterystyce: **Rzemieślnicy, Pasjonaci** i **Frustraci.**

Najliczniejszą grupę stanowili **Rzemieślnicy** liczący 164 nauczycieli, w tym 134 kobiet i 30 mężczyzn. Pracowali we wszystkich typach szkół, a zawód swój wybrali, kierując się własnymi zainteresowaniami, predyspozycjami i powołaniem. Większość z nich oceniła swoje przygotowanie do pracy w szkole jako bardzo dobre i dobre (64,7%), choć 31,1% uznało, że było ono niewystarczające. Nie wyróżniali się w sposób szczególny cechami osobowości i ujawnili przeciętną adaptację zawodową. Charakteryzują się umiarkowanie pozytywnym stosunkiem do świata, a siebie akceptują na poziomie przeciętnym. Nie stawiają sobie wygórowanych celów, raczej brak im dynamizmu i wysokiej energii życiowej. Ich profil psychologiczny charakteryzował się uśrednionymi wynikami, choć mieli stosunkowo niski poziom neurotyzmu. Wskazuje to na raczej dobre emocjonalne przystosowanie do otoczenia, bez szczególnych tendencji do doświadczania negatywnych emocji. Brak im jednak poczucia bezpieczeństwa, czyli stabilności, zaufania do siebie i ludzi. Skutkuje to potrzebą redukowania swoich deficytów, co może przeszkadzać w funkcjonowaniu w roli zawodowej. Wydaje się, że z tej grupy rekrutują się osoby przeciętnie zaangażowane w pracę z uczniami. Nie zaoferują uczniom zbyt wiele, choć szkodzić im też nie będą.

Kolejną grupą badanych nauczycieli są **Pasjonaci**, łącznie 133 osoby, w tym 104 kobiety i 29 mężczyzn. Do pracy w szkole trafili ze względu na własne zainteresowania, predyspozycje i powołanie. Można ich spotkać na wszystkich poziomach kształcenia. Czują się dobrze i bardzo dobrze przygotowani do pracy (72,9%), choć 24,8% krytycznie przyznało, że ma w tym pewne braki, ale potrafią sobie z tym poradzić. Są to osoby wyjątkowe, charakteryzujące się dojrzałością i równowagą psychologiczną. Cechuje je bardzo pozytywny stosunek do siebie, świata i innych ludzi. Mają w sobie dużo energii życiowej, którą mogą zarażać innych. Lubią wyzwania i potrafią skutecznie sobie z nimi radzić. Brak im tendencji do dominowania nad innymi, oferują im raczej relacje partnerskie. Są serdeczne i zawsze gotowe do udzielania pomocy, ale i asertywne, co daje im poczucie niezależności. Charakteryzują się ciekawością poznawczą, akceptacją dla nowości i nie boją się zmian. Ze względu na cechujące je bogactwo przeżyć, mają ciekawe i bogate życie wewnętrzne. Wykazują duże zaangażowanie w pracy, są wytrwałe i rzetelne. Nie są konfliktowe, mają dużą umiejętność kontrolowania swoich emocji i zachowań. Takie osoby są najbardziej pożądane dla profesji nauczycielskiej. Mogą świetnie i refleksyjnie wypełniać obowiązki wynikające z pełnionej roli zawodowej, a równocześnie być wzorem osobowym dla swoich uczniów.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Najmniej liczną grupą wśród badanych nauczycieli są **Frustraci**. Znalazło się w niej 90 osób: 73 kobiet i 17 mężczyzn. Pracują we wszystkich typach szkół, a przy wyborze zawodu nauczycielskiego kierowali się zainteresowaniami, predyspozycjami i powołaniem. Aż 67,7% osób czuje się bardzo dobrze i dobrze przygotowana do wykonywanej pracy, ale 30% oceniło to przygotowanie jako bardzo słabe. W badaniach ujawnili wysoki poziom neurotyzmu, co oznacza, że brak im równowagi emocjonalnej i są bardzo podatni na doświadczanie negatywnych emocji. Mają obniżoną samoocenę i nie oczekują sukcesów. Łatwo rezygnują z dążenia do celu, szczególnie gdy napotykają na trudności. Nie stawiają sobie zbyt wysoko poprzeczki, bo są przekonani o tym, że brak im niezbędnej wiedzy i umiejętności intelektualnych, a przede wszystkim odpowiedniej energii i siły woli do działania. Pracują bez entuzjazmu. Wyzwania postrzegają jako stresory i raczej nie radzą sobie z trudnościami. Przejawiają skłonności do reagowania agresją, cechuje ich wyraźnie obniżona umiejętność kontrolowania emocji i zachowania. Jest to bardzo niekorzystny zespół cech i właściwości dla profesji nauczycielskiej. **Frustraci** mogą więc mieć duże problemy w relacjach z uczniami oraz samorealizacji zawodowej. Swoim zachowaniem mogą zarówno indukować agresję w środowisku uczniowskim, jak i prowokować do niej.

Adaptację zawodową badanych w wyselekcjonowanych grupach charakteryzowano przy pomocy wskaźników zadowolenia z pracy (Arkusz Oceny Pracy A. Zalewskiej[14]) oraz wymiarów wypalania się w pracy z uczniami (MBI Ch. Maslach[15]). Wyniki prezentują tabele poniżej.

Tabela 1. Ocena zadowolenia z pracy w wyodrębnionych grupach

Arkusz Oceny Pracy	FRUSTRACI		RZEMIEŚLNICY		PASJONACI		Analiza wariancji	
	N = 90		N = 164		N = 133		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Ogólne zadowolenie z pracy	4,54	,97	4,75	1,00	5,28	,92	18,14	**,001**

Źródło: badania własne.

Jak widać, odnotowano wysoce istotną statystycznie różnicę w poziomie ogólnego zadowolenia z pracy w badanych grupach (p = 0,001). Oczywiście największe

14 A. Zalewska, *Arkusz Opisu Pracy O. Neuberga i A. Allerbecka – adaptacja do warunków polskich*, „Studia Psychologiczne" 2001, t. XXXIX, s. 197–217.

15 Ch. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Liter, *Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition*, Konsulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California 1996.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

zadowolenie z pracy ujawnili Pasjonaci, najmniejsze Frustraci. Podobnie ukształtowały się wyniki opisujące wymiary wypalania się w pracy z uczniami, które ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Wypalenie zawodowe w wyodrębnionych grupach

Wypalenie zawodowe	FRUSTRACI		RZEMIEŚLNICY		PASJONACI		Analiza wariancji	
	N = 90		N = 164		N = 133		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Emocjonalne wyczerpanie	15,73	6,84	11,62	5,70	7,15	4,41	64,67	**,001**
Depersonalizacja	14,61	6,09	11,11	5,81	7,06	3,68	57,20	**,001**
Skuteczność zawodowa	22,31	6,18	25,21	6,22	28,68	5,35	32,02	**,001**

Źródło: badania własne.

Analiza wariancji ANOVA potwierdziła duże i istotne statystycznie (p = 0,001) zróżnicowanie pomiędzy grupami w zakresie wszystkich objawów wypalenia zawodowego.

Pasjonaci czują się najmniej wyczerpani pracą z uczniami, nie dystansują się w kontaktach z nimi i jednocześnie potwierdzili najwyższy poziom własnej skuteczności w pracy nauczycielskiej. Z kolei największe emocjonalne wyczerpanie pracą oraz depersonalizacja w kontaktach z uczniami dotyczy Frustratów. Równocześnie ujawnili oni najniższy wskaźnik poczucia skuteczności zawodowej. Wyczerpanie emocjonalne rozwija się zwykle w następstwie subiektywnego poczucia nadmiernego obciążenia pracą. Liczne obowiązki, nieracjonalne wymagania ze strony przełożonych, nieustanne kontrole stają się silnie stresującym doświadczeniem. Mogą powodować obniżone samopoczucie, spadek odporności. Towarzyszą im zmęczenie i apatia. Ich efektem jest utrata energii i sił do wykonywania obowiązków zawodowych. Frustraci radzą sobie z objawami wyczerpania depersonalizacją. Budują dystans wobec uczniów, a na wymagania, które ich przerastają reagują obojętnością. Otoczenie zawodowe postrzegają jako obce, a nawet zagrażające. Wycofują się więc z interakcji z innymi. Wszystkie te objawy prowadzą wprost do obniżenia efektywności zawodowej i negatywnej jej oceny. Wypalonym nauczycielom brak satysfakcji z wykonywanej pracy, obniża się ich samoocena i wzmaga poczucie przeciążenia obowiązkami zawodowymi. W takich warunkach nie mogą wywiązywać się z obowiązków zawodowych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Dynamika funkcjonowania w roli zawodowej w wyodrębnionych grupach nauczycieli

Wprawdzie rozwój zawodowy jest płynny i czasem trudno określić jego ostre granice, dla potrzeb ilościowej analizy zgromadzonego materiału empirycznego wykorzystano koncepcję cyklu rozwoju zawodowego nauczycieli R. Kwaśnicy[16] i wyodrębniono trzy etapy stażu:

- **Etap pierwszy** (od 1 roku do 5 lat) jest okresem adaptacji do zawodu. Można go nazwać etapem wchodzenia w rolę, uczenia się bycia nauczycielem, w którym pomagają inni. To tutaj powinna się pojawić u nauczyciela refleksja, czy jest w stanie sprostać stawianym mu wymaganiom i czy akceptuje szkołę jako miejsce pracy dla siebie.
- **Etap drugi** (od 6 do 19 lat) charakteryzuje profesjonalna stabilizacja zawodowa nauczyciela. Jest już świadomy swoich kompetencji i wie, jakie umiejętności powinien rozwijać. Inwestuje w swój osobisty i zawodowy rozwój, co może zaowocować w przyszłości zwiększeniem kompetencji.
- **Etap trzeci** (od 20 do 35 lat) nazwany jest eksperckim, bowiem pojawia się u doświadczonego i skutecznego specjalisty. Ma własną wizję pracy i analityczne podejście do niej. Jest kreatywny, świadomy siebie, ale ma także świadomość własnego rozwoju i celu, do którego dąży. Ma silne poczucie tożsamości zawodowej.

W tabelach 3, 4, 5 przeanalizowano wskaźniki liczbowe w trzech grupach dla wymiarów: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja, skuteczność zawodowa oraz ogólne zadowolenie z pracy. Przy pomocy analizy wariancji sprawdzano, czy są znaczące różnice w wynikach w zależności od etapu stażu zawodowego badanych. Rezultaty analizy okazały się niezwykle interesujące. Zarówno w grupie Pasjonatów, jak i Frustratów nie ujawniono żadnych różnic w wynikach analizowanych wymiarów w zależności od etapu stażu zawodowego. Jest to bardzo korzystny rezultat dla Pasjonatów. Wraz z upływem lat nie rośnie ich emocjonalne wyczerpanie pracą ani też nie wzrasta, niekorzystna dla pracy szkole, depersonalizacja wobec uczniów. Równocześnie mają stabilne, wysokie poczucie skuteczności zawodowej oraz doświadczają niezmiennie zadowolenia z wykonywanej pracy.

Brak różnic w porównywanych wynikach u Frustratów dowodzi, że od pierwszego roku pracy odczuwają objawy wypalenia zawodowego i stan ten nie zmienia się przez cały czas aktywności zawodowej. Nieustannie utrzymuje się u nich wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji w relacjach z uczniami. Towarzyszy im permanentnie niski poziom skuteczności zawodowej oraz stabilny, ale niski wynik charakteryzujący zadowolenie z pracy.

16 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Tabela 3. Staż a funkcjonowanie w roli zawodowej u Pasjonatów

Zmienne	Staż	Analiza wariancji ANOVA	
		F	p
Emocjonalne wyczerpanie	1–5 6–19 20–35	,861	,425
Depersonalizacja	1–5 6–19 20–35	1,676	,191
Skuteczność zawodowa	1–5 6–19 20–35	2,723	,069
Zadowolenie z pracy	1–5 6–19 20–35	,150	,861

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Staż a funkcjonowanie w roli zawodowej u Frustratów

Zmienne	Staż	Analiza wariancji ANOVA	
		F	p
Emocjonalne wyczerpanie	1–5 6–19 20–35	,551	,578
Depersonalizacja	1–5 6–19 20–35	,314	,732
Skuteczność zawodowa	1–5 6–19 20–35	,255	,775
Zadowolenie z pracy	1–5 6–19 20–35	,832	,438

Źródło: badania własne.

Nieco inaczej ukształtowały się rezultaty w grupie Rzemieślników. Uzyskali względnie stałe i stosunkowo wysokie wyniki w zakresie depersonalizacji oraz stabilne oraz obniżone wskaźniki opisujące poczucie skuteczności zawodowej i ogólne zadowolenie z pracy. Równocześnie w kolejnych analizowanych okresach stażu zawodowego systematycznie rosną ($p = 0{,}011$) objawy emocjonalnego wyczerpania pracą z uczniami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Tabela 5. Staż a funkcjonowanie w roli zawodowej u Rzemieślników

Zmienne	Staż	Analiza wariancji ANOVA	
		F	p
Emocjonalne wyczerpanie	1–5 6–19 20–35	**4,680**	**,011**
Depersonalizacja	1–5 6–19 20–35	1,006	,368
Skuteczność zawodowa	1–5 6–19 20–35	,755	,472
Zadowolenie z pracy	1–5 6–19 20–35	,792	,455

Źródło: badania własne.

Wnioski

Reasumując, rezultaty badań empirycznych nauczycieli, dotyczących uwarunkowań pełnienia roli zawodowej, nie pozostawiają wątpliwości. Znaczącym ich wyznacznikiem okazały się podmiotowe właściwości, które stanowią ważne zasoby w konfrontacji z nieprzewidywalną, i charakteryzującą się nieusuwalnymi obciążeniami, rzeczywistością szkolną. Są one ważne także dlatego, że nauczyciele stać się mogą dla swoich uczniów wzorem osobowym oraz obiektem międzypokoleniowego przekazu społecznego, moralnego i kulturowego. Zatem ich cechy osobowe i kompetencje zawodowe budują kapitał intelektualny szkoły[17]. W zaprezentowanych badaniach udowodniono, że nie wszyscy nauczyciele dysponują odpowiednimi zasobami do satysfakcjonującej pracy z uczniami. Ta grupa nauczycieli jest szczególnie narażona na doświadczanie niepowodzeń w pracy opiekuńczej, wychowawczej czy dydaktycznej w środowisku zawodowym. Uzasadnia to potrzebę rekrutowania na kierunki nauczycielskie osób, które dobrze rokują w tym zawodzie. Niezwykle ważne jest również wzmacnianie zasobów podmiotowych czynnych nauczycieli oraz prowokowanie ich do ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego. Wiąże się to z rozwijaniem ich kompetencji i umiejętności społecznych, kształtowaniem stabilnej, adekwatnej samooceny, a także zwiększaniem poczucia kontroli sytuacji pracy zawodowej.

17 G. Poraj, *Profile psychologiczne*…, s. 143.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Bibliografia

Borman W.C., Penner L.A., Allen T.D., Motowidlo S.J., *Personality predictors of citizenship performance*, „International Journal of Selection and Assesment" 2001, no 9.

Grossman P., *From Crisis to Opportunity in Research on Teacher Education*, „Journal of Teacher Education" 2008, no 59 (1).

Holcombe-Ehrhart K., *Testing Vocational Interests and Personality as Predictors of Person-Vocation and Person-Job Fit*, „Journal of Career Assessment" 2007, no 15 (2).

Hoy A.W., Hoy W.K., Kurz N.M., *Teacher's Academic Optimism: The Development and Test of New Construct*, „Teaching and Teacher Education" 2008, no 24 (4).

Judge T.A., Heller D., Mount M.K., *Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis*, „Journal of Applied Psychology" 2002, no 87.

Judge T.A., Ilies R., *Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review*, „Journal of Applied Psychology" 2002, no 87.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994.

Marek T., *Analiza skupień w badaniach empirycznych. Metody SAHN*, PWN, Warszawa 1989.

Maslach Ch., Jackson S.E., Liter M.P., *Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition*, Konsulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California 1996.

McCrae R.R., Costa P.T., *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

McInerney P., *From Naive Optimism to Robust Hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times*, „Asia-Pacific Journal of Teacher Education" 2007, no 35 (3).

Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.

Poraj G., *Psychological Models of Female Teachers' Functioning in Their Professional Role,* „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health" 2010, no 1.

Poraj G., *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia Wychowawcza" 2014, nr 5.

Rostowski J., *Rozwojowe i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej człowieka*, [w:] *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, T. Rostowska, J. Rostowski (red.), Wydawnictwo Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź 2002.

Sagor R., *Cultivating Optimism In The Classroom*, „Educational Leadership" 2008, no 65 (6).

Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

Zalewska A., *Arkusz Opisu Pracy O. Neuberga i A. Allerbecka – adaptacja do warunków polskich*, „Studia Psychologiczne" 2002, t. XXXIX.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Personal Determinants of Functioning in the Teaching Profession

(Summary)

Numerous publications on organizational psychology have shown that there is a direct relationship between individual characteristics of people and the development of their career. The study was aimed at searching for a relationship between personality traits and job adaptation in teachers. There were examined 390 teachers from all education levels. The following tools were used: NEO-FFI to characterize personalities, MBI to measure burnt-out symptoms, and AOB to describe levels of work satisfaction. The obtained results have allowed for distinguishing three groups of teachers (passionate teachers, artisan teachers, and frustrated teachers) with distinct personality profiles and work satisfaction, and different symptoms of burnt-out in their work with students. Only one group, passionate teachers, has presented a high level of job adaptation. It is directly related to personal characteristics of the examined teachers.

Keywords: teachers, personality, work satisfaction, burnt-out.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Anna Tyl
Uniwersytet Łódzki

Status zawodowy nauczyciela

Wprowadzenie

Amerykański antropolog kultury i socjolog R. Linton określił „status społeczny jako pozycję zajmowaną w systemie społecznym przez określone jednostki”[1] i wyróżnił dwa jego rodzaje. Pierwszym z nich jest **status przypisany** jednostce na podstawie jej cech biologicznych, takich jak płeć, rasa, wiek i jest od niej niezależny. Drugi rodzaj statusu społecznego to **status osiągnięty**, który jest zależny od wyborów dokonywanych przez jednostkę oraz podejmowanych przez nią działań[2]. Przykładem statusu osiągniętego może być status zawodowy będący przedmiotem rozważań zamieszczonych w poniższym tekście.

Dla potrzeb tego opracowania przyjęto za S. Więsławem rozumienie pojęcia **status zawodowy**, zgodnie z którym **to pozycja zawodowa osoby, wynikająca z jej zatrudnienia na określonym stanowisku**[3]. Autor pokusił się także o strukturalną interpretację tej definicji, wskazując na dychotomiczność atrybutów omawianego pojęcia. Status zawodowy oznacza pozycję, jaką cieszą się w społeczeństwie osoby zatrudnione na danym stanowisku w zależności od stopnia uznania ich funkcji i kompetencji. Stąd w tekście (po pierwsze) poruszono zagadnienie hierarchii zawodów według kryterium prestiżu i wskazano miejsce zawodu nauczyciela w tego typu rankingach. Po drugie, status zawodowy wyznacza zakres praw i obowiązków osoby w nim zatrudnionej. Dlatego w kolejnych częściach opracowania omówiono elementy pragmatyki zawodowej polskiego nauczyciela, ze szczególnym uwzględnieniem kategorii statusu zatrudniania.

---

1 R. Linton [za:] R. K. Merton, *Zestawy ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 142.

2 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.

3 S. Więsław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Raport ORE, Warszawa 2011, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Prestiż zawodu nauczyciela jako wyznacznik statusu zawodowego

Najbardziej miarodajnym wskaźnikiem prestiżu w skali globalnej jest prestiż, wynikający z wykonywanego zawodu[4].

Skale zawodów, „traktowane jako wyznacznik pozycji społecznej, konstruowane są według kryterium prestiżu"[5] na podstawie badań surveyowych i polegają na zebraniu opinii respondentów, których zadaniem jest przypisanie własnej oceny prestiżu do zawodów wymienionych na zamkniętej liście[6]. Badacze przeprowadzają agregację odpowiedzi poprzez obliczenie średniej lub odsetka osób, które wskazały dany zawód jako cieszący się „poważaniem społecznym". Podsumowanie wyników pozwala na stworzenie rankingu, który tworzy tzw. „skalę zawodów"[7].

W Polsce badaniem prestiżu zawodów (w opisany powyżej sposób) zajmuje się CBOS. Ostatni z powszechnie dostępnych raportów[8] charakteryzuje badania przeprowadzone w sierpniu 2013 r. na liczącej 904 osoby reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski. Zadaniem ankietowanych było ocenienie wymienionych w kwestionariuszu zawodów w pięciopunktowej skali szacunkowej, wskazującej poziom poważania dla danego zawodu jako: bardzo duży, duży, średni, mały, bardzo mały. W tym sondażu zawód nauczyciela usytuował się na siódmej pozycji (identycznie, jak w poprzednim badaniu CBOS z 2008 r.[9]) za: strażakiem, profesorem uniwersytetu, robotnikiem wykwalifikowanym[10], górnikiem, inżynierem pracującym w fabryce i pielęgniarką. W stosunku do poprzednich badań CBOS należy odnotować spadek pozycji zawodowej nauczyciela.

W badaniu OBOP, przeprowadzonym w lutym 2000 r. na liczącej 1063 osoby reprezentatywnej grupie Polaków powyżej 15 roku życia, zawód nauczyciela określono jako jeden z najbardziej stresujących zawodów (na drugim miejscu – po lekarzu), w którym relatywnie trudno znaleźć pracę (na miejscu drugim – po urzędniku).

---

4 H. Domański, *Prestiż*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1999.

5 H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007, s. 140.

6 H. Domański, Z. Sawiński, K. Słomczyński, *Nowa klasyfikacja i skale zawodów. Socjologiczne wskaźniki pozycji społecznej w Polsce*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 32.

7 Hasło: *Prestiż zawodów*, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

8 A. Cybulska, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr BS/164/2013, Warszawa 2013.

9 M. Feliksiak, *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 4073, Warszawa 2009.

10 Godnym odnotowania, nowym zjawiskiem w hierarchii zawodów w Polsce jest tak wysokie miejsce w rankingu robotnika wykwalifikowanego. W porównaniu z badaniem CBOS z 2008 r. jego pozycja wzrosła o pięć miejsc, a w porównaniu z badaniem z roku 1999 – o szesnaście miejsc.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wśród zawodów dających największy prestiż nauczyciel znalazł się na drugim miejscu, mimo że respondenci wskazywali go kilkakrotnie rzadziej niż zawód lekarza, który zakreśliło najwięcej respondentów[11]. Prawo do szczególnego szacunku badani przez OBOP w 2003 r. najchętniej przyznawali lekarzom, nauczycielom i księżom[12].

W badaniach, prowadzonych przez autorkę w latach 2011–2015, dotyczących prestiżu zawodu nauczyciela pilotażowymi badaniami ankietowymi objęto łącznie grupę 150 osób z trzech grup zawodowych: nauczycieli, przedstawicieli środowiska medycznego (sytuowanych wyższej od nauczyciela w rankingu zawodów) i pracowników fizycznych (sytuowanych niżej w rankingu). Na podstawie analizy wyników tych badań można jednoznacznie stwierdzić, że nauczyciele znacznie niżej ocenili prestiż swojego zawodu niż pozostali badani (największe różnice w tym zakresie odnotowano pomiędzy grupą badanych nauczycieli i pracowników fizycznych)[13]. Wnioski z badań, dotyczące zaniżonej samooceny nauczycieli w stosunku do powszechnej percepcji prestiżu zawodu nauczyciela, nie wydawały się zaskakujące, szczególnie dla osób przebywających w środowisku nauczycieli i śledzących doniesienia medialne o ich pracy. Wątpliwości budzi jednak zasadność pytania o możliwości podniesienia samooceny polskich nauczycieli, bowiem z badań TSN OBOP z 2010 r.[14] wynika, że osoby pracujące w sektorze edukacyjnym są zdecydowanie bardziej zadowolone ze swojej pracy niż statystyczny Polak, a nawet – niż statystyczny Europejczyk.

Status społeczny polskiego nauczyciela a jego pragmatyka zawodowa

Drugim z podstawowych atrybutów statusu zawodowego są jego wewnętrzne kodyfikacje prawne.

Pojęcie **pragmatyka zawodowa** oznacza zbiór przepisów – zasad funkcjonowania pracowników administracji publicznej i jest regulowana przez akty prawne o randze ustawy, określające prawa i obowiązki przedstawicieli danego zawodu odrębnie od powszechnie obowiązującego prawa pracy[15].

---

11 *Polacy o zawodach*, Komunikat OBOP, Warszawa 2000.

12 *Zawody społecznego zaufania*, Komunikat OBOP, Warszawa 2003.

13 Dokładniejszy opis badań i wniosków, wynikających z analizy danych empirycznych, zgromadzonych w ramach tych badań można znaleźć w: A. Tyl, *Prestiż zawodu nauczyciela*, [w:] *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, M. Zalewska-Pawlak (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013, s. 73–83.

14 J. Pyżalski, *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

15 *Pragmatyki s*łużbowe, http://e-prawnik.pl/artykuły/prawo-pracy/pragmatyki-służbowe.html [dostęp 02.04.2015].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

W powojennej Polsce status prawny zawodu nauczyciela był regulowany dwiema ustawami sejmowymi[16]. Pierwsza z nich – Karta praw i obowiązków nauczyciela, uchwalona 27 czerwca 1972 r. – jest uznawana za akt o historycznym znaczeniu. O randze zawodu przyznanej w tym akcie nauczycielom świadczy zapis w preambule: „Polska Rzeczpospolita Ludowa szczególną troską otacza stan nauczycielski, w którego rękach spoczywa wychowanie narodu"[17]. W miejsce Karty praw i obowiązków nauczyciela, 26 stycznia1982 r., została uchwalona Ustawa – Karta Nauczyciela, która (wielokrotnie modyfikowana) jest aktualnie obowiązującym głównym aktem prawnym, regulującym status zawodowy polskich nauczycieli. Serwis gazeta prawna.pl informuje, że Karta Nauczyciela „jest pragmatyką zawodową nauczycieli, co oznacza, że przy regulacji stosunku pracy osób jej podlegających, ma ona pierwszeństwo przed Kodeksem pracy (w myśl zasady *lex specialis derogat legi generali*)"[18].

W toku kolejnych cząstkowych nowelizacji Karty Nauczyciela przepisy utraciły wewnętrzną spójność i w związku z tym Katarzyna Hall – ówczesna Minister Edukacji Narodowej – podjęła decyzję o powołaniu Krajowego Zespołu do spraw statusu zawodowego nauczycieli[19], którego zadaniem było przygotowanie propozycji założeń nowej, „nowoczesnej, napisanej współczesnym językiem prawniczym, zrozumiałej dla każdego nauczyciela"[20] wersji Karty Nauczyciela. W czasie pierwszego posiedzenia zespołu – 24 marca 2010 r. – K. Hall przedstawiła powody, „dla których warto pomyśleć o Karcie Nauczyciela od nowa", wśród których wymieniła to, że ta ustawa miała wówczas 28 lat, „była nowelizowana już 60 razy, w tym 5 razy w związku z wyrokami Trybunału Konstytucyjnego o niezgodności przepisów z Konstytucją RP", a także, że „od dnia uchwalenia ustawy uchylono w sumie 49 przepisów"[21]. Na spotkaniu 24 listopada 2010 r. Pani Minister przedstawiła projekt zmian w Karcie Nauczyciela. „Założenia projektu były na tyle rewolucyjne, że podczas kolejnego spotkania Zespołu strona związkowa odrzuciła prawie wszystkie pomysły przed-

16 G. Szyling, *Status zawodowy nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

17 Dziennik Ustaw PRL Nr 16, z dn. 29.04.1972, poz. 114 – cyt. za: J. Wołczyk, *Nowy status nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa 1972, s. 6–7.

18 http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/tematy/k/karta-nauczyciela [dostęp 02.04.2015].

19 Zarządzenie nr 7 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2010 r. w sprawie powołania Zespołu opiniodawczo-doradczego do spraw statusu zawodowego nauczycieli.

20 K. Hall: nowa Karta Nauczyciela powinna być dokumentem nowoczesnym, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,371262,hall-nowa-karta-nauczyciela-powinna-byc-dokumentem-nowoczesnym.html [dostęp 02.04.2015].

21 Informacje podano za: http://oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/KN2010-1posiedzenie.htm [dostęp 02.04.2015].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

stawione przez ministerstwo […] Strony spotkania pozostały na swoich wcześniej przedstawionych stanowiskach i nie wniosły nowych rozwiązań. Zespół zakończył swoją działalność nie wypracowując jednolitego stanowiska w sprawie statusu zawodowego nauczycieli"[22].

Pragmatyka zawodowa nauczycieli w Polsce i w innych krajach unijnych jest zróżnicowana i nie ma wspólnych rozwiązań prawnych, regulujących zakres praw i obowiązków nauczycieli z krajów członkowskich UE. Część polskich rozwiązań legislacyjnych (szczególnie w zakresie wynagradzania i czasu pracy nauczycieli) jest zbieżnych z regulacjami stosowanymi w innych krajach unijnych. M. Marszałek i K. Olejniczak, porównując pragmatyki zawodowe nauczycieli z różnych krajów UE, dostrzegły podobieństwa w dotychczasowych rozwiązaniach prawnych, np. w zakresie centralizacji nadzoru nad pragmatyką zawodową (uprawnienia decyzyjne szkół i samych nauczycieli są znacząco ograniczone regulacjami wydawanymi przez władze wyższego szczebla na podstawie konsultacji ze związkami zawodowymi) i tendencje we wprowadzaniu zmian polegające na poszerzaniu zakresu obowiązków nauczycieli[23].

Elementem pragmatyki zawodowej jest status zatrudnienia.

Kategorie statusu zatrudnienia nauczycieli

Status w grupie zawodowej nauczycieli może zależeć także od kategorii zatrudnienia. W opracowaniach Sieci Eurydice[24] określa się trzy kategorie statusu zatrudnienia nauczycieli:

- status urzędnika państwowego (*civil servant*),
- status urzędnika państwowego w zawodzie (*career civil servant*),
- status kontraktowego pracownika sektora publicznego (*public sector employee*).

Status urzędnika państwowego uzyskuje nauczyciel zatrudniony przez władze państwowe zgodnie z ustawodawstwem odrębnym od przepisów prawa pracy w sektorze publicznym lub prywatnym; status urzędnika państwowego w zawodzie dotyczy nauczyciela zatrudnionego przez władze oświatowe na podstawie

22 J. Nowak, *Status zawodowy współczesnego nauczyciela*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań. Edukacja XXI w.*, N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.), t. 2/28., Wydawnictwo WSB, Poznań 2013, s. 473.

23 M. Marszałek, K. Olejniczak, *Pragmatyka zawodowa polskiego nauczyciela w porównaniu z krajami Unii Europejskiej*, http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla_nauczyciela/pz, pdf [dostęp 02.04.2015].

24 *Status zawodowy nauczycieli w Europie. Wybrane przykłady*, opracowanie Polskiego Biura Eurydice w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, www.eurydice.org.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

odrębnej legislacji właściwej dla zawodu nauczyciela, natomiast kontraktowym pracownikiem sektora publicznego może zostać nauczyciel zatrudniony przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy o pracę, zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy[25].

Polski nauczyciel jest kontraktowym pracownikiem sektora publicznego (zatrudnionym w sektorze publicznym na podstawie umowy o pracę) albo uzyskuje status urzędnika państwowego w zawodzie (może być wówczas zatrudniany na podstawie mianowania). Zatrudnienie na podstawie mianowania wskazuje na wyższy status zatrudnionego w tej formie nauczyciela, ponieważ mianowanie daje mu bardziej stabilną pozycję na rynku pracy i w sprzyjających okolicznościach pozwala na kontynuowanie zatrudnienia w szkolnictwie przez całe życie zawodowe[26], osiąganie kolejnych stopni awansu, a także korzystanie z przywilejów określonych w Karcie Nauczyciela w przeciwieństwie do nauczyciela jako pracownika zatrudnionego na podstawie umowy o pracę, którego umocowanie w zawodzie nie odbiega w znaczący sposób od ogólnie obowiązujących norm prawa pracy.

Rodzaj nawiązania stosunku pracy z nauczycielem ma ścisły związek z jego stopniem awansu zawodowego. Zgodnie z zapisem w ustawie Karta Nauczyciela: „Dyrektor szkoły nawiązuje z nauczycielem stosunek pracy odpowiednio na podstawie umowy o pracę lub mianowania na stanowisku zgodnym z posiadanymi przez nauczyciela kwalifikacjami oraz zgodnie z posiadanym przez nauczyciela stopniem awansu zawodowego”[27]. Polscy nauczyciele, legitymizujący się niższymi kategoriami na skali awansu zawodowego (nauczyciele stażyści i kontraktowi), są zatrudniani na podstawie umowy o pracę. Osoba rozpoczynająca zatrudnienie w szkole i nieposiadająca stopnia awansu zawodowego uzyskuje z dniem nawiązania stosunku pracy stopień nauczyciela stażysty. Nauczycieli stażystów zatrudnia się na czas określony – na jeden rok szkolny, potrzebny do odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu zawodowego. Nauczycieli kontraktowych można zatrudnić na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony, a nauczycieli o wyższym statusie, wynikającym z posiadania kolejnych stopni awansu zawodowego (nauczycieli mianowanych i dyplomowanych) – na podstawie mianowania, o ile spełniają warunki określone w art. 10 ustawy i istnieje możliwość ich zatrudnienia w placówce w pełnym wymiarze godzin na czas nieokreślony[28].

25 Tamże.

26 M. Fedorowicz, M. Sitek (red.), *Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Raport o stanie edukacji 2010, IBE, Warszawa 2013, s. 181.

27 Ustawa z dnia 20.02.2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (DU z dnia 16.03.2015 r., poz. 357), Art. 2. zmiana ustawy z dnia 26.01.1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 11.

28 Tamże, art. 10.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

W praktyce, status nauczycieli jest najczęściej określany stopniem awansu zawodowego – mówi się o statusie nauczyciela dyplomowanego (mianowanego, kontraktowego, stażysty).

Zakończenie

W ostatnim raporcie IBE o znamiennym tytule *Liczą się nauczyciele* M. Fedorowicz napisał: „to, jacy są i będą nowocześni nauczyciele, jest jednym z wyznaczników zdolności do długofalowego rozwoju kraju”[29]. Uznając za ważną rolę nauczyciela w rozwoju współczesnego społeczeństwa, warto zadbać o status profesjonalnego nauczyciela, pamiętając, że „zależy on od: aktualnej polityki oświatowej i rangi szkolnictwa, jakości edukacji i prestiżu kadry nauczycielskiej”[30]. Pozytywna selekcja do zawodu nauczyciela, nowa regulacja prawna (wyważona między potrzebą otwartości na nowe zadania przy zachowaniu stabilnej pozycji zawodowej) i wielowątkowa diagnoza środowiska nauczycielskiego, to niezwykle istotne, ale nie jedyne możliwości wspierania pozycji zawodowej nauczyciela. Kluczowe – zdaniem G. Poraj[31] – może się okazać także rozbudzanie u nauczycieli potrzeby poszukiwania wiedzy o sobie, przydatnej do oceny własnych kompetencji zawodowych, bowiem rolę nauczyciela „wyznacza zawodowo nie tyle zdobyte wykształcenie, co umiejętność badania własnej praktyki i samodzielne wspinanie się na coraz wyższe poziomy rozumienia swojej profesji”[32].

Bibliografia

Cybulska A., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS no BS/164/2013, Warszawa 2013.

Domański H., *Prestiż*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1999.

Domański H., *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007.

Domański H., Sawiński Z., Słomczyński K., *Nowa klasyfikacja i skale zawodów. Socjologiczne wskaźniki pozycji społecznej w Polsce*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

29 M. Fedorowicz, *Dylematy zawodu nauczyciela*, [w:] *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), IBE, Warszawa 2014, s. 7.

30 J. Kuźma, *Refleksje i wnioski na temat edukacji i statusu nauczycieli w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli, modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012, s. 27.

31 G. Poraj, *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.

32 H. Kwiatkowska, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J.M. Michalak (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010, s. 68.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Fedorowicz M., *Dylematy zawodu nauczyciela*, [w:] *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), IBE, Warszawa 2014.

Fedorowicz M., Sitek M. (red.), *Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, IBE, Warszawa 2013.

Feliksiak M., *Prestiż zawodów*, Komunikat CBOS nr 4073, Warszawa 2009.

Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Hall K.: nowa Karta Nauczyciela powinna być dokumentem nowoczesnym, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,371262,hall-nowa-karta-nauczyciela-powinna-byc-dokumentem-nowoczesnym.html [dostęp 25.03.2010].

http://oskko.edu.pl/oskko/status_zawodowy_nauczyciela/KN2010-1posiedzenie.htm [dostęp 02.04.2015].

http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/tematy/k/karta-nauczyciela [dostęp 02.04.2015].

Kuźma J., *Refleksje i wnioski na temat edukacji i statusu nauczycieli w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli, modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

Kwiatkowska H., *Nauczyciel – zawód „niemożliwy", ale nieunikniony*, [w:] *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, J. M. Michalak (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.

Marszałek M., Olejniczak K., *Pragmatyka zawodowa polskiego nauczyciela w porównaniu z krajami Unii Europejskiej*, http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla_nauczyciela/pz.pdf [dostęp 02.04.2015].

Merton R. K., *Zestawy ról, zestawy statusów społecznych i sekwencje statusów społecznych w czasie*, [w:] *Socjologia. Lektury*, P. Sztompka, M. Kucia (red.), Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

Nowak J., *Status zawodowy współczesnego nauczyciela*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań. Edukacja XXI w.*, N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.), t. 2/28, Wydawnictwo WSB, Poznań 2013.

Polacy o zawodach, Komunikat OBOP, Warszawa 2000.

Poraj G., *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej*, „Psychologia Wychowawcza" 2014, nr 5.

Pragmatyki służbowe, http://e-prawnik.pl/artykuły/prawo-pracy/pragmatyki-służbowe.html [dostęp 12.02.2013]

Prestiż zawodów, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Pyżalski J., *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, J. Pyżalski, D. Merecz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Status zawodowy nauczycieli w Europie. Wybrane przykłady, oprac. Polskiego Biura Eurydice w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2013, www.eurydice.org.pl [dostęp 12.02.2013].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
Szyling G., *Status zawodowy nauczyciela*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.
Tyl A., *Prestiż zawodu nauczyciela*, [w:] *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, M. Zalewska-Pawlak (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.
Więsław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Raport ORE, Warszawa 2011.
Wołczyk J., *Nowy status nauczyciela*, Książka i Wiedza, Warszawa 1972.
Zawody społecznego zaufania, Komunikat OBOP, Warszawa 2003.

Professional status of a teacher

(Summary)

The basis of theoretical investigation is the definition of „professional status" meaning professional position that results from being employed at a certain post. The structure of the text is an outcome of dichotomic interpretation of the definition. From one hand, professional status means the position the people employed at the post enjoy depending on the degree of recognition of their function and competence. The text tackles the issue of the hierarchy of professions according to the criterion of prestige and indicates the place of teacher's profession in such rank lists. From the other hand, professional status determines the range of rights and responsibilities of an employee. What needs to be discussed is the pragmatics of a Polish teacher's profession and, as its result, the categories of teacher's professional status (status of career civil servant and a status of public status employee) taking into consideration a rank of professional promotion of a teacher.

Keywords: professional status, teach.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Monika Wiśniewska-Kin
Uniwersytet Łódzki

Nauczyciel wczesnej edukacji między rutyną a gotowością do zmian

W obszarze moich zainteresowań znajduje się problem samoświadomości profesjonalnej nauczycieli w obliczu niejednoznaczności i dyskursywności założeń tkwiących u podłoża uprawianej metodyki[1].

Próbując (bez powodzenia) uporać się z zasadniczymi dylematami, choćby takimi jak: za ważniejszą uznać wiedzę czy umiejętności, zapewniać praktyczne przygotowanie czy budzić potrzeby poznawcze, jak wychowywać, by uniknąć indoktrynacji – nauczyciel, opowiadając się po stronie tradycji, uznaje za oczywisty fundament swojego działania funkcję transmisyjną i adaptacyjną[2]. Ta racja okazuje się tak silnie zakorzeniona w nauczycielskim myśleniu, że dominujący model kształcenia – skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereotypów myślenia i przystosowawczych zachowań – zbyt rzadko podlega nauczycielskiej krytyce, jakby jego anachroniczność była niezauważalna lub niepodważalna. I jakby rzeczywistość stała w miejscu.

Zachowawczości tej nie likwidują ani nawet nie osłabiają różne chaotycznie podejmowane przez nauczycieli inicjatywy innowacyjne. Stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwalają stagnację i usprawiedliwiają bezwład. Co więcej, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, pozorowane zmiany i zakłamanie pedagogiczne to zjawisko znacznie gorsze niż otwarte negowanie alternatyw edukacyjnych, blokuje bowiem szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej

1 Głęboką, przenikliwą i arcyaktualną ocenę samoświadomości profesjonalnej nauczycieli sformułowała przed kilkoma laty D. Klus-Stańska. Por. na ten temat: D. Klus-Stańska, *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999, s. 7–18.

2 M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

dyskusji, która pomogłaby szukać wyjścia z pułapki nawykowego myślenia o celach kształcenia i również nawykowych, ograniczających praktyk edukacyjnych[3].

W swoim tekście, zachęcając nauczycieli do twórczego i odważnego przełamywania własnych obaw i rezygnacji z „bezpiecznego" powielania wypróbowanych schematów, poddaję analizie tylko jeden z wątków istotnych dla rozpoznania „ślepych uliczek"[4] w bezkrytycznie uprawianej metodyce podręcznikowego kształcenia językowego. Chociaż szkole potrzebna jest totalna zmiana, zajmę się elementarnym obszarem edukacji – uobecnionym w podręczniku kształceniem językowym. Spróbuję wskazać w podręczniku miejsca rażąco oddalone od celu edukacji, jakim jest przygotowanie dzieci do świadomego uczestnictwa w zmiennej i chaotycznej rzeczywistości[5].

Rezygnuję ze skrupulatnej analizy programów. Biorę pod rozwagę edukacyjny potencjał podręczników, ponieważ lokują się one na najniższym piętrze organizacji procesu kształcenia i są punktem wyjścia dla metodyki. Dziecko nie styka się bezpośrednio ani z teorią edukacji, ani z programem, który z jakiejś teorii wyrasta. Tym, czego doświadcza realnie, namacalnie, jako edukacyjnej rzeczywistości, jest kontakt z nauczycielem i podręcznikiem, który w polskiej szkole jest najważniejszym narzędziem edukacji, głównym punktem odniesienia dla wiedzy uczniów i jej oceniania. „Treść podręcznika stanowi podstawę zawartości lekcji, a on sam jest wyznacznikiem kryteriów, zgodnie z którymi nauczyciele i uczniowie rozpoznają, jaka wiedza jest legalna, akceptowalna i jaką należy ujawniać publicznie. W efekcie podręcznik jest traktowany jako swego rodzaju ikona rzeczywistości edukacyjnej, symbol, który – ulegając fetyszyzacji ze strony nauczycieli – zmienia się w synonim wiedzy i kompetencji"[6].

Przeprowadzenie analizy z perspektywy krytycznej[7] wyzwala namysł wokół dwóch zasadniczych problemów badawczych:

---

3 D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 77.

4 Posługuję się wyrażeniem D. Klus-Stańskiej. Por. D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 7–35.

5 Podobny wątek, choć zanalizowany z wykorzystaniem innych kryteriów, podejmowałam już wcześniej. Zob. M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

6 D. Klus-Stańska, *„Nasz elementarz" – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2014, nr 4 (27), s. 25.

7 A. Duszak, N. Fairclough, *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008; T.A. van Dijk, *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski (red.), Warszawa 2001; B. Jabłońska,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

– w jakiej mierze – w sposób jawny, uświadomiony, ale też mimowolny, symboliczny – nauczyciel za pośrednictwem podręcznika modeluje uczniowskie kompetencje językowe (niestety często z pominięciem rezultatów współczesnych badań neurobiologicznych nad procesami uczenia się)[8];
– jakie środki nauczyciel może podjąć, by w procesie kształcenia językowego pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału rozwojowego dziecka. Przyjrzyjmy się bliżej tym wątkom.

Nauczyciel wobec konieczności poszerzania granic dostępu do świata

Kultura popularna wywiera znacznie silniejszy wpływ na mentalność i postawy współczesnych uczniów niż rodzice i szkoła. To niedostosowanie zagraża statusowi nauczyciela jako niekwestionowanego autorytetu. Złudzenie, że status ten jest stałym przywilejem, skutkuje zaniechaniem prób wyrównania relacji komunikacyjnych tak, by uczeń rzeczywiście był podmiotem, który poszukuje, myśli, podejmuje dialog z nauczycielem i innymi uczniami. Rozdźwięk pogłębia uznana w tradycyjnej edukacji rola nauczyciela jako Wszechmocnego Kreatora Rzeczywistości[9], który ustala granice tego, co jest, a co nie jest dozwolone, co jest dobre, a co złe, co jest prawdą, a co kłamstwem, sam siebie skazując na alienację.

W nowej sytuacji kulturowej nauczyciel musi przyjąć odpowiedzialność za własny rozwój, podjąć wysiłek, aby zdobyć konieczne kwalifikacje, i pogodzić się z tym, że „nadawana" przez władze tożsamość roli zawodowej zmienia się w tożsamość „za-

---

Krytyczna analiza dyskursu, [w:] *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków, 2009; M. Wilińska, *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn 2010.

8 Szczególnie inspirujące są badania opisane w: A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski. Media Rodzina, Poznań 2004; A. Gopnik, *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010; L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010; L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011, a także M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013 oraz G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

9 Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

daną", skłaniającą do poszukiwania sposobów uczestnictwa w nowej przestrzeni komunikacyjnej, a także do samookreślenia i samostanowienia[10]. Postęp cywilizacyjny, który ułatwia i uatrakcyjnia warunki bytowania, stawia skomplikowane wymagania: zmusza do wyuczenia się nowych zachowań, opanowania wielu nowych umiejętności. Nauczyciel powinien więc włączyć w zakres oddziaływań edukacyjnych kształtowanie postawy krytycznej wobec informacyjnego zgiełku otoczenia kulturowego. Nie przestając być strażnikiem tradycji oraz niekwestionowanych wartości – uznać, że uczniowie są uczestnikami wielu nowych sytuacji komunikacyjnych i użytkownikami niezmiernie skomplikowanej przestrzeni komunikacyjnej.

Obserwacja praktyki szkolnej pokazuje jednak, że często nauczyciel nie podejmuje metodycznych prób doprowadzenia do tego, żeby w sytuacjach edukacyjnych znalazło się miejsce dla partnerskich relacji komunikacyjnych. Opuszcza ucznia w żywiole komunikacji medialnej, niewolnej od skłonności do manipulowania w walce o „globalnego dzieciaka"[11]. Nauczyciel stoi więc przed koniecznością podjęcia nowych zobowiązań edukacyjnych – przemyślenia na nowo koncepcji kształcenia językowego w kontekście teorii konstruktywizmu społecznego.

Nauczycielskie możliwości przywracania kształcenia językowego do życia

Zmiana wymaga przede wszystkim przyjęcia nowej perspektywy w rozumieniu języka, a następnie przełożenia nowych koncepcji na nowe rozwiązania dydaktyczne. Istnieje zatem konieczność poszukiwania na użytek szkoły innego modelu kształcenia językowego niż tradycyjny.

Sensowna koncepcja kształcenia językowego może być rozpatrywana z perspektywy teorii konstruktywizmu społecznego, która osadzona jest na kilku fundamentalnych założeniach:

1. **Proces uczenia się w interakcjach społeczno-kulturowych** dokonuje się w wyniku nabywania w kontaktach społecznych narzędzi kulturowych[12] oraz uczestnictwa w **epizodach wspólnego zaangażowania** (*joint involvement episodes*)[13] lub interakcjach społecznych typu **tutoring** (*tutorial interactions*)[14]

10 B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

11 N. Klein, *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Izabelin 2004 oraz J. Zwiernik, *„Globalny dzieciak"*, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), Kraków 2005.

12 L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.

13 H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.

14 D. Wood, *Społeczne interakcje jako tutoring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

oraz w wyniku doświadczania upośrednianego uczenia się (*mediated learning experience*, *MLE*)[15]. Uczenie się najbardziej jest efektywne, jeśli w rozwoju dziecka określi się dwa poziomy: poziom aktualnego rozwoju i poziom najbliższego (możliwego) rozwoju. Pierwszy dotyczy tych faz rozwoju funkcji psychicznych, które już się ukształtowały, zakończonych cykli i przebytych procesów dojrzewania. Drugi zaś określany jest przez funkcje dopiero się kształtujące czy będące w początkowych stadiach[16].

2. **Rozwój dziecięcych zdolności poznawczych** postrzegany jest dynamicznie, nieuwarunkowany wewnętrznie. Dziecko, aktywnie uczestnicząc w procesie uczenia się, staje się odpowiedzialne za wykonanie zadania. Samodzielnie konstruuje nowe pojęcia, korzystając z uprzednio opanowanej wiedzy, selekcjonuje napływające do nich informacje, tworzy hipotezy, podejmuje decyzje, włącza nowe doświadczenia do już istniejących konstruktów myślowych. Zdobywa przekonanie, że w procesie uczenia się uzasadnione są jego sposoby objaśniania i interpretowania świata[17]. Ujęcie dziecięcych zdolności poznawczych w perspektywie konstruktywizmu zawiera bardzo praktyczną dyrektywę: nie trzeba „czekać" na osiągnięcie stanu gotowości, ale należy wyprzedzać możliwości, a tym samym przygotowywać je i przyspieszać, „nie ma wiedzy zbyt «trudnej» dla ucznia, wszystkiego można nauczyć, nawet bardzo wcześnie, jeśli się znajdzie odpowiednią metodę"[18].
3. **Tworzenie wiedzy** dokonuje się w wyniku negocjacji między pojęciami potocznymi (skonstruowanymi przez dziecko) a publicznymi (reprezentowanymi przez dorosłego). W procesie konstruowania się wiedzy i uzgadniania znaczeń, a nie przyswajania gotowych informacji i twierdzeń. Wiedza klasyfikowana jest na trzy różne sposoby: enaktywny (działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna), ikoniczny (rozpoznawanie wzrokowe, zdolność porównywania i wydobywania różnic) oraz symboliczny (rozumowanie abstrakcyjne z kluczową rolą języka)[19]. Punktem wyjścia jest więc działanie, manipulowanie obiektami, świadomość przestrzenna oraz tworzenie się

15 R. Feuerstein, S. Feuerstein, *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum (eds.), London 1994 oraz P.S. Klein, *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „Infant Mental Health Journal" 1991, vol. 12, no 4.

16 L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

17 J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

18 J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965.

19 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

reprezentacji symbolicznej. W procesie konstruowania się wiedzy wykorzystywane są trzy kategorie znaków: wizualne (znaki drogowe, piktogramy), konwencjonalne (litery, znaki matematyczne, znaki muzyczne, mapy, plany, schematy, diagramy, tabele, tablice, grafiki, wzory, modele) oraz symbole[20]. Wśród znaków najważniejszy jest język (mowa). Wraz z opanowaniem mowy rozpoczyna się dla dziecka przede wszystkim proces usensawniania, uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości i nadawania jej znaczeń. W późniejszym stadium rozwoju dziecka mowa staje się narzędziem myśli, zapewniającym środki samoregulacji.

4. **Organizacja środowiska edukacyjnego**: pomagając dziecku w działaniu, osoba dorosła (facylitator, mediator, „wrażliwy dorosły"[21]) nie przejmuje funkcji nauczającej, a tylko wspierającą, organizuje takie sytuacje uczenia się, które stawiają przed nim zadania problemowe „wykraczające poza dostarczone informacje"[22], a więc o zwiększonej trudności, pobudzające, otwierające, przyśpieszające następną fazę. Organizowanie środowiska edukacyjnego obejmuje wybrane obszary rozwijania dziecięcych procesów poznawczych: (1) zogniskowanie procesu uczenia się wokół uczniowskich zainteresowań, (2) zorganizowanie sytuacji wspierających (stymulujących obecne kompetencje dziecka) i wyzwalających (pobudzających umiejętności, które dopiero się rozwijają) oraz wypracowanie skutecznych strategii w czasie interakcji z dzieckiem, (3) działanie i obserwowanie rezultatów działania, a także podtrzymywanie uczniowskiego zorientowania na cel, (4) uwrażliwianie na krytyczne aspekty czy momenty w procesie rozwiązywania zadania, (5) czuwanie nad uczniowskimi stanami emocjonalnymi, (6) zbiorowa korekta rezultatów działań[23]. Równie ważną rolę w procesie uczenia się pełni grupa rówieśnicza. Działania podejmowane spontanicznie, nieukierunkowane poleceniami dorosłych, motywują rówieśników do myślenia i podjęcia prób rozwiązania problemu dzięki skoordynowaniu wspólnych działań[24].
5. **Implikacje dla edukacji**: istotą edukacji jest (1) dawanie uczniowi okazji do jak najczęstszego prowadzenia „dialogów", zarówno z samym sobą, jak i z in-

20 L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

21 H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

22 J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje…*

23 H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.

24 J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nymi – rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami. Edukacja jest bowiem rezultatem oddziaływania społecznego, zwłaszcza zapośredniczonego w języku; (2) projektowanie w „kulturze wzajemnego uczenia się" sytuacji dydaktycznych, w których najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka jest „skuteczne zdziwienie"[25]; (3) stymulowanie „gotowości" umysłowej dzieci do współudziału w konstruowaniu wiedzy przez zachęcanie ich do podejmowania działań przekraczających obecny poziom kompetencji oraz dostarczanie im różnorodnych materiałów badawczych i narzędzi kultury, które uwzględniają naturalną potrzebę ekspresji dziecka i wprowadzają refleksję o wykonanych pracach („wznoszenie rusztowania (*scaffolding*) w procesie dziecięcego uczenia się"[26]); (4) udzielanie uczącym się informacji zwrotnych oraz stosowanie systemu wzmocnień.

Rozpatrywanie dziecięcej mowy i myślenia z perspektywy konstruktywizmu społecznego przynosi kardynalną zmianę tradycyjnie pojmowanej edukacji językowej. Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, nauczyciele winni skupić się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych, świata oraz wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się. Język jest bowiem „najważniejszym (bezpośrednio dostępnym i dającym – mimo swych ograniczeń – najbogatszy asortyment środków) kodem, który zapewnia człowiekowi komunikację i autoekspresję. Rozwój języka jest bezpośrednio związany z rozwojem sfery intelektualno-emocjonalnej. Oznacza to, że rozwijaniu kompetencji językowej nadaje się raczej cele formacyjne, a nie czysto instrumentalne (sprawność i użyteczność). Wynika to z przeświadczenia, że dostęp do różnych sposobów używania języka zmienia człowieka, motywując jego rozwój osobowościowy"[27]. Ważne jest zatem, aby nauczyciel wspierał uczniowskie umiejętności samodzielnego, a przede wszystkim sprawnego i skutecznego nazywania, kategoryzowania i porządkowania otaczającej rzeczywistości, a także świata własnych przemyśleń i emocji; aby poszerzał – na poziomie językowym – granice dostępu do świata oraz intensyfikował stopień uczniowskiego uczestnictwa w świecie[28].

Praktyka pokazuje jednak, że droga od idei do przemyślanych rozwiązań metodycznych jest długa i wyboista. Z badań M. Żytko wynika, że wszechobecne nauczanie sterowane przez polecenia typu „podkreśl", „przepisz", „uzupełnij lukę"

25 J.S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.

26 D. Wood, *Społeczne interakcje…*

27 Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Wligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 63.

28 Tamże, s. 80.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

zostaje sprowadzone do czynności, których przebieg i rezultaty łatwo kontrolować. Dziecko „pisze", ale faktycznie zapełnia puste miejsca odpowiedziami na pytania i polecenia – zamiast rozwiązywać zadania problemowe, które aktywizowałyby złożone procesy uczenia się, a nie tylko odtwarzanie i pamięć[29].

Spostrzeżenie to potwierdza moja diagnoza umiejętności trzecioklasistów w zakresie pisania dłuższych form wypowiedzi na podstawie ćwiczeń podręcznikowych[30]. Brak miejsca na spontaniczną ekspresję, na samodzielny, autentyczny wysiłek intelektualny uniemożliwia wyjście poza to, co arbitralnie uznano w podręcznikach za próg możliwości dziecka. Z badań wyłania się pesymistyczny wniosek: wyposażanie uczniów w formalną wiedzę o języku nie tylko nie sprzyja rozwojowi kompetencji uczniów, ale w niektórych sytuacjach wręcz je hamuje. Z badań wynika, że uczniowie nie radzą sobie z logicznym i spójnym konstruowaniem dłuższych form wypowiedzi (opowiadania, opisu, listu). Nie potrafią również określić, co zawiera każda z części wypowiedzi ani ustalić, jak one się ze sobą łączą; mają bardzo duże problemy z zaproponowaniem trafnego tytułu do wypowiedzi, a także z zaznaczeniem w tekście dialogu.

Jako przykład niech posłużą wybrane wypowiedzi pisemne trzecioklasistów (w formie opowiadania, opisu i listu), które jak w soczewce skupiają zaniechania edukacji w zakresie rozwijania świadomości językowej i umiejętności komunikacyjnej uczniów[31].

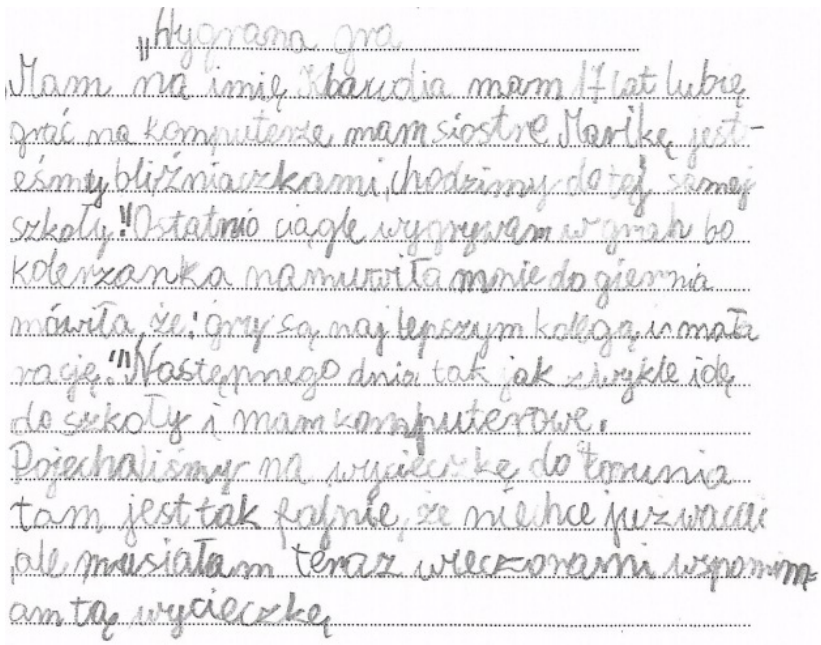
Z wypowiedzi pisemnych trzecioklasistów widać niezbicie, jak absurdalne jest szkolne kształcenie językowe, jak brakuje przemyślanych działań wokół planowania różnych wariantów wypowiedzi, które w zależności od celu mogą rzeczowo relacjonować wydarzenie, rozśmieszyć czytelników, trzymać ich w napięciu lub zaskoczyć niespodziewanym rozwiązaniem albo, na przykład, wzruszyć. Uczniowskie usterki okazują się zgrzytami odsłaniającymi nieporadność w konstruowaniu narratora i bohaterów czy organizacji przestrzeni. Obrazują też niespójność w sposobie

29 M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

30 W badaniach analizie poddałam ćwiczenia z kształcenia językowego, które pochodzą z czterech, najczęściej wybieranych przez nauczycieli w Łodzi i w województwie łódzkim, korpusów podręczników: A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, K. Mucha, *Oto ja*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2012; E. Hryszkiewicz, B. Stępień, J. Winiecka-Nowak, *Elementarz XXI*, Nowa Era, Warszawa 2014; A. Jasiocha, J. Brzózka, I. Niewiadomska, K. Glinka, K. Harmak, K. Izbińska, T. Panek, A. Kulesza, A. Sobczak, *Nasze razem w szkole*, WSiP, Warszawa 2014; G. Lech, J. Faliszewska, W. Żaba-Żabińska, *Ja i moja szkoła. Odkrywam siebie i świat*, Wydawnictwo MAC Edukacja, Kielce 2010.

31 Wybrane przykłady wypowiedzi pisemnych trzecioklasistów pochodzą z prowadzonych pod moim kierunkiem prac magisterskich napisanych przez B. Kołakowską, J. Kowalczyk, M. Kopę.

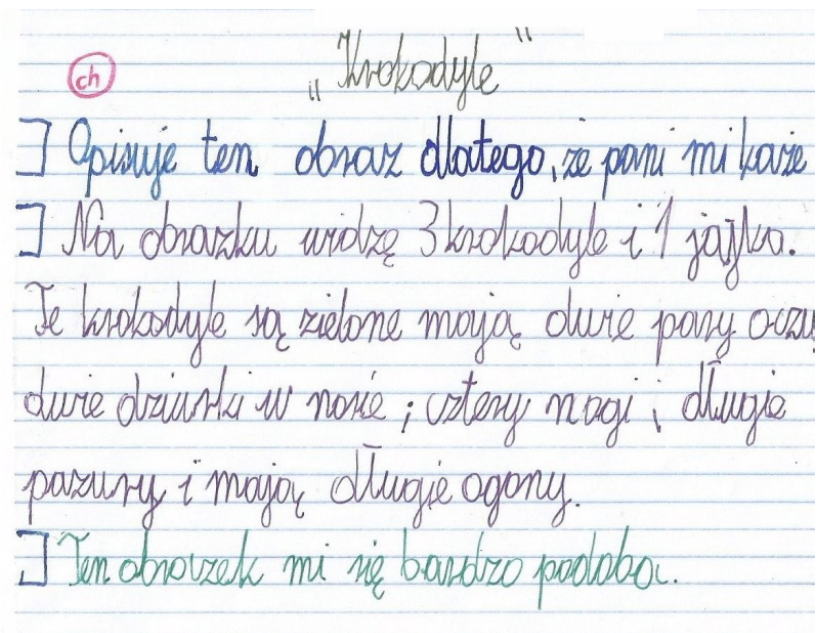
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333



„Wygrana gra"

Mam na imię Kasia mam 11 lat lubię grać na komputerze mam siostrę Marikę jesteśmy bliźniaczkami chodzimy do tej samej szkoły. Ostatnio ciągle wygrywam w grach bo koleżanka namówiła mnie do gier mówiła że: one są najlepszym kolegą i mają racje. Następnego dnia tak jak zwykle idę do szkoły i mam komputerowe. Pojechaliśmy na wycieczkę do Torunia tam jest tak fajnie że nie chce się wracać ale musiałam teraz wieczorami wspominam tą wycieczkę

Rys. 1. Przykładowe opowiadanie zatytułowane „Wygrana gra" (dz., III)



ch

„Krokodyle"

Opisuję ten obraz dlatego, że pani mi kazała

Na obrazku widzę 3 krokodyle i 1 jajko.

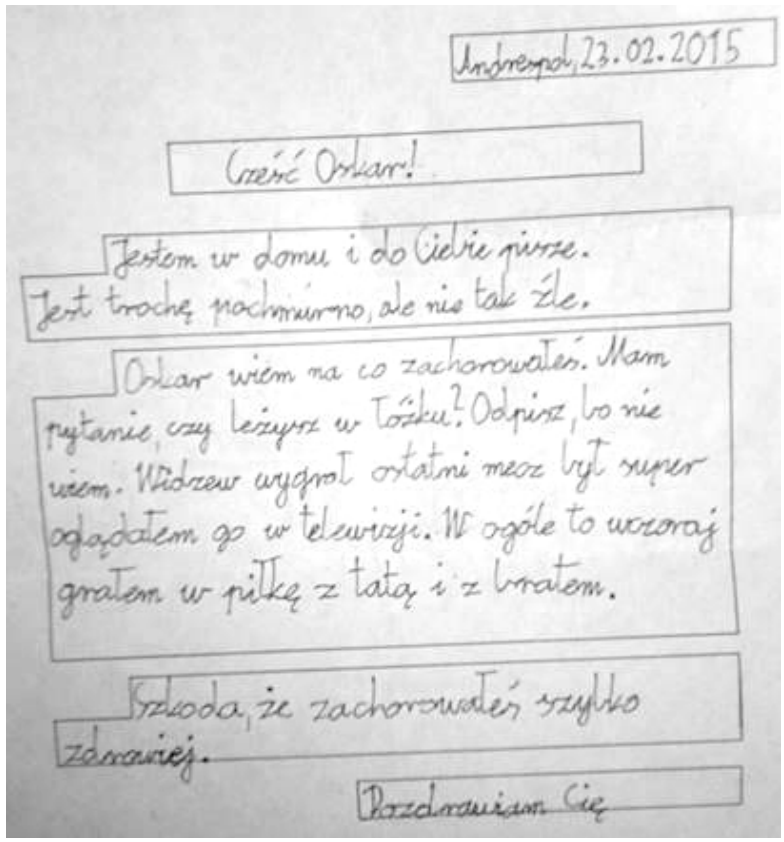
Te krokodyle są zielone mają dwie pary oczu dwie dziurki w nosie ; zęby mają długie paszury i mają długie ogony.

Ten obrazek mi się bardzo podoba.

Rys. 2. Przykładowy opis zatytułowany „Krokodyle" (ch., III)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

mówienia o czasie, miejscu i przebiegu zdarzeń. Ujawniają zaniechania w doborze słownictwa, konstrukcji zdań, kompozycji całości czy tytułu tekstu. Narasta przygnębiające i niepokojące u trzecioklasistów pomieszanie wątków i brak odpowiedzialności za logiczną i spójną wypowiedź. Uczniowie przywykli do wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komunikacją. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia" – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisania. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczalnych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy. Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtwarzanie treści.


Andrespol, 23.02.2015

Cześć Oskar!

Jestem w domu i do Ciebie piszę. Jest trochę pochmurno, ale nie tak źle.

Oskar wiem na co zachorowałeś. Mam pytanie, czy leżysz w łóżku? Odpisz, bo nie wiem. Widzew wygrał ostatni mecz był super oglądałem go w telewizji. W ogóle to wczoraj grałem w piłkę z tatą i z bratem.

Szkoda, że zachorowałeś szybko zdrowiej.

Pozdrawiam Cię

Rys. 3. Przykład listu prywatnego (ch., III)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszeni pomiędzy sztucznym modelem komunikacji, który obowiązuje w szkole, a niekontrolowanym, spontanicznym, oszałamiająco zróżnicowanym charakterem komunikacji w rzeczywistości wirtualnej i w przestrzeni publicznej. Zamiast włączać w obszar spraw ważnych, dyskutowanych, poddawać krytycznemu namysłowi to, co wnosi do życia dziecka dookolna rzeczywistość, szkoła zostawia je samemu sobie z bagażem atrakcyjnej, ale często miałkiej kultury popularnej, a także pozbawia umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Współczesny uczeń ma ograniczone umiejętności krytycznego rozumienia informacji i czerpania wiedzy z różnych źródeł. Chociaż chłonie nowości, szybko i łatwo radzi sobie z dostępem do informacji, obsługą złożonych urządzeń, bez obaw wkracza w nowe przestrzenie informacji – nie zdobywa umiejętności potrzebnych do pomyślnego udziału w życiu społecznym, a także gotowości do uczestniczenia w zmianach przychodzących wraz z postępem cywilizacyjnym.

W obliczu nowych zobowiązań edukacyjnych nauczyciel ma obowiązek dostosować metodykę kształcenia językowego do możliwości i zainteresowań percepcyjnych uczących się. Kwestia ta dotyczy głównie doboru treści nauczania, ich organizacji oraz metod pracy stosowanych podczas zajęć szkolnych. Nauczyciel, realizując ideę rozwoju językowego, dba o wypracowanie przez uczniów własnego stylu wypowiedzi, skłania do poszukiwania własnych środków wyrazu oraz funkcjonalnych rozwiązań kompozycyjnych, a także budowania spójnego i przekonującego toku myślowego. Osiągnięcie biegłości w tej materii nie pojawi się z dnia na dzień. Wymaga przemyślanych działań nauczyciela i gotowości ucznia do podjęcia wysiłku interpretacyjnego, dlatego nie można zapominać o tak elementarnych umiejętnościach, jak: sporządzenie planu wypowiedzi, nadawanie jej tytułu, segmentacja tekstu (akapity), zachowanie spójności wywodu, zachowanie związku poszczególnych części z tematem, świadomy dobór leksyki czy konstrukcji zdań.

Rozpoznanie szkolnych i dziecięcych sposobów ujmowania rzeczywistości ma zasadnicze znaczenie dla poznania pedagogicznego zarówno w wymiarze wiedzy teoretycznej, jak i praktyki pedagogicznej. Czy nauczyciel zdoła podjąć to wyzwanie?

Bibliografia

Bruner J.S., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

Bruner J.S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Karasińska, Warszawa 1971.

Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, T. Tomaszewski (red.), tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978.

Bruner J.S., *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1965.

Dijk van T.A., *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, G. Grochowski (red.), Warszawa 2001.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2010.

Eliot L., *Różowy mózg, niebieski mózg. Jak niewielkie różnice w mózgach dziewczynek i chłopców mogą stać się przepastne i co z tym zrobić?*, tłum. K. Pawłowski, Media Rodzina, Poznań 2011.

Feuerstein R., Feuerstein S., *Mediated learning experience: a theoretical review*, [w:] *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, R. Feuerstein, P.S. Klein, A.J. Tannenbaum (eds.), London 1994.

Gopnik A., *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*, tłum. M. Trzcińska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2010.

Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, tłum. E. Haman, P. Jackowski, Media Rodzina, Poznań 2004.

Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.

Jabłońska B., *Krytyczna analiza dyskursu*, [w:] *O polskim dyskursie politycznym na tematy europejskie. Debata nicejsko-konstytucyjna w prasie codziennej*, Kraków 2009.

Klein N., *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Izabelin 2004.

Klein P.S., *Improving the Quality of Parental Interaction with Very Low Birth Weight Children: A Longitudinal Study Using a Mediated Learning Experience Model*, „Infant Mental Health Journal" 1991, vol. 12, no 4.

Klus-Stańska D., *„Nasz elementarz" – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2014, nr 4 (27).

Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2008.

Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009.

Klus-Stańska D., *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka (red.), Warszawa 1999.

Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011, s. 63.

Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Kraków 2008.

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), Poznań 1994.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

Wilińska M., *Krytyczna analiza dyskursu w praktyce: ageizm w polskich mediach*, [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn 2010.

Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

Wood D., *Społeczne interakcje jako tuto ring*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Poznań 1995.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978.

Zwiernik J., *„Globalny dzieciak"*, [w:] *Wymiary dzieciństwa*, J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), Kraków 2005.

Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*, Warszawa 2010.

Teacher early childhood education between the routine and the readiness to change

(Summary)

The goal of this paper is to determine the areas of inefficiency of educational influences in the field of Polish language education in teaching early and primary school children. Three areas require a fundamental change: language training that focused on the implementation of the knowledge of the language structure, training the skills of written expression and developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment. Showing omissions of school in these three areas. The papers presents a project of language education that is oriented not towards familiarizing a child with the knowledge of the language structure, but towards portraying the nature of language, i.e., taking interest in how a child, applying language, marks its being in the world, how it acts via language, how it uses language to reach the mysteries of the world and what it does with language during this operation. The final comment suggest that school is there to help a child to interpret the world, to recognize various phenomena, to assume attitudes towards them, and to make their independent evaluation.

Keywords: Polish language education in the case of early primary school children, language training focused, training the skills of written expression, developing attitudes that make up the culture of being in a diverse information environment, project of language education.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Elżbieta Płóciennik
Uniwersytet Łódzki

Współczesne wyzwanie dla nauczycieli – rozwijanie mądrości na poziomie wczesnej edukacji

Szkołę XXI w. coraz częściej postrzega się jako szkołę dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów. Dostrzega się też, że człowiek nowoczesny powinien charakteryzować się takimi cechami jak: aktywność, przedsiębiorczość, wrażliwość humanisty, kultura moralna i uczuć, empatia, uspołecznienie i umiejętność budowania więzi międzyludzkich, poczucie godności i sensu życia, samodzielność myślenia i kreatywność[1].

Współczesny nauczyciel powinien więc przygotować uczniów do rozwiązywania różnorodnych problemów cywilizacyjnych, np. dotyczących zatrucia środowiska, degradacji biosfery, wzrostu skali wojen i eksterminacji, wzrostu aktów przemocy i przestępczości czy terroryzmu. Równie istotnymi problemami są problemy społeczne – w szkole XXI w. uczniowie powinni uczyć się rozwiązywania problemów związanych m.in. z procesami wykluczania i marginalizacji, rozpadem więzi w dotychczasowych wspólnotach, nietolerancją czy dewaluacją wartości.

Dodatkowym problemem, z jakim powinien się zmierzyć współczesny nauczyciel, jest system kształcenia. Jak sugeruje T. Gadacz, na wszystkich etapach kształcenia uczniów traktuje się jednowymiarowo, zwalnia się ich z myślenia krytycznego, uczy się powielać stereotypy. Nie wzmacnia się też w uczniach zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji. Ponadto nauczyciele nie rozwijają refleksyjności ucznia nad efektami własnej aktywności i odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych przez nich działań. W zadaniach i treściach realizowanych przez nauczycieli brakuje też koncentracji na pozytywnych aspektach ludzkiego życia oraz mocnych stronach i właściwościach

1 M.in. Raport Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku" pt. *W perspektywie roku 2010*.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

funkcjonowania jednostki[2]. A tego typu działanie nie sprzyja rozwijaniu cech dziecka, w tym jego mądrości.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego refleksyjność i mądrość zwracano uwagę już wiele lat temu. Przykładowo, takie wnioski można wysnuć przy analizie koncepcji K. Korniłowicza, J. Korczaka, A. Kamińskiego, B. Suchodolskiego czy Z. Kwiecińskiego. Ale oprócz książki Z. Pietrasińskiego *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, nie ma w polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej przykładów konkretnych wskazówek dla nauczycieli dotyczących rozwijania mądrości w polskiej szkole. Nie funkcjonują także w polskiej terminologii i tradycji pedagogicznej takie obszary aktywności pedagogicznej, jak **edukacja dla mądrości** czy **wychowanie do mądrości** pozwalające nauczycielowi na holistyczne podejście do edukacji i organizowanie warunków do faktycznie zintegrowanego i aktywnego uczenia się polskiego ucznia. Jednak podstawy i podobieństwa do edukacji sprzyjającej tworzeniu warunków do rozwijania mądrości uczniów można odnaleźć w wielu współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych, także w obszarze wczesnej edukacji. Mam tu na myśli szczególnie takie koncepcje, jak:

- rozwijania samodzielności myślenia dziecka, bogacenia pojęć w toku samodzielnego działania i rozwiązywania problemów oraz aktywności komunikacyjnej[3],
- aplikowania założeń konstruktywizmu do praktyki pedagogicznej podczas organizowania warunków do zaangażowanego i aktywnego uczenia się w szkole[4],
- samodzielnego rozwiązywania problemów przez dziecko[5],
- kształcenia wyzwalającego[6],
- wychowania dzieci do współodpowiedzialności w procesie edukacji[7],

2 J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005; A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań 2009; T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

3 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

4 J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja" 2003, nr 3, s. 27–28; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

5 I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1998.

6 W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

7 D. Waloszek, *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, ODN, Zielona Góra 1994; D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, WNAP, Kraków 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

- rozwijania zdolności autokreacyjnych dzieci, związanych z rozumieniem siebie, własnych oczekiwań, planów życiowych, budowaniem wiedzy o samym sobie[8],
- wzmacniania sił duchowych i zwiększania odporności psychicznej jednostki zgodnie z koncepcją Edith Grotberg[9],
- przeciwdziałania zjawisku nietolerancji poprzez m.in. określanie posiadanej hierarchii wartości i realistycznych sposobów osiągania celów[10],
- uwzględniania stymulacji funkcjonowania psychospołecznego dziecka (w zakresie np. poczucia własnych umiejętności, samodzielności, współdziałania, negocjowania, prezentacji pomysłów, rozwiązywania problemów społecznych[11],
- rozwijania kompetencji kluczowych[12],
- wykorzystywania sytuacji konfliktowych w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka[13],
- rozwijania myślenia pytajnego uczniów na każdym etapie edukacji[14],
- rozwijania twórczości uczniów klas początkowych poprzez właściwie skonstruowane zadania dydaktyczne[15],
- dostrzegania i interpretacji przez dzieci sytuacji niejednoznacznych na obrazach i w sytuacjach życiowych[16],
- kształtowania kompetencji moralno-społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym poprzez filozofowanie[17].

---

8 J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.

9 Za: M. Karwowska-Struczyk, red. nauk. polskiego wydania oraz tłum. z jęz. ang. książki E. Grotberg, *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000.

10 H. Hamer, *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.

11 J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, UMCS, Lublin 2013.

12 J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Gloskowska-Sołdatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

13 M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, UAM, Poznań 2004.

14 K.J. Szmidt, *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego" uczniów*, „Życie Szkoły" 2004, nr 7; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Sopot 2013.

15 J. Bonar, *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, UŁ, Łódź 2008.

16 E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, UŁ, Łódź 2010.

17 A. Buła, *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WSInf, Łódź 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Konkretne rozwiązania w zakresie stymulowania i rozwijania mądrości u uczniów poprzez działania nauczyciela na terenie szkoły przytoczył i opisał także amerykański psycholog R. Sternberg. Podstawowym jego postulatem w tym zakresie jest zintegrowane rozwijanie i wykorzystywanie Mądrości, Twórczości i Inteligencji (*ang. WICS: Wisdom*, *Intelligence*, *Creativity Synthesized*). Według R. Sternberga takie oddziaływanie edukacyjne, określone przez niego jako ***Teaching for wisdom***, warunkuje rozwijanie i przejawy myślenia transgresyjnego umożliwiającego wychodzenie poza dostarczone informacje oraz twórcze rozwiązywanie problemów. Takie zaś działanie oparte jest na ocenie dotychczasowych oraz nowych rozwiązań i pomysłów[18]. A zatem mądrość jest cechą wieloskładnikową, a rozwijanie jej wymaga interdyscyplinarnych i harmonijnie dobranych przez nauczycieli zadań, wspierających rozwój potencjału i możliwości ucznia we wszystkich sferach jego aktywności.

Na holistyczne ujęcie mądrości w koncepcjach psychologów światowej klasy, takich jak R. Sternberg, P. Baltes, U. Kunzmann, zwróciła także uwagę A. Kałużna-Wielorób. Według niej, mądrość, oprócz bogatej wiedzy deklaratywnej (faktograficznej), obejmuje także m.in.: bogaty zasób wiedzy proceduralnej, umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu, refleksyjne odniesienie do wartości i priorytetów życiowych, tolerancję wieloznaczności czy umiejętność efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji[19]. Potwierdził to K.J. Szmidt przy postulatach traktowania mądrości jako celu kształcenia[20]. Jest to szczególnie istotne dla nauczycieli, ponieważ mogą oni zastanowić się nad metodyką sprzyjającą wychowaniu do mądrości i opracować specyficzne programy rozwijania tych kompetencji, a tym samym zwiększyć liczbę uczniów, którzy w przyszłości będą zachowywać się w sposób określany potocznie jako „mądry".

Jest to także możliwe na poziomie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Jeśli chodzi o dzieci, to w literaturze określa się, że mają one możliwości i predyspozycje psychofizyczne, by uczyć się zachowywać zgodnie z wartościami. Na podstawie literatury naukowej można przyjąć, że dziecko w wieku 5–7 lat potrafi posługiwać się „[…] w opisie siebie i innych ludzi kategoriami cech, co świadczy o tym,

18 R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.

19 A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2014, nr 68 (4), s. 69–70.

20 K.J. Szmidt, *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2002, nr 3 (19).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

że jest w stanie pojąć […] preferencje wartości […]"[21], szczególnie wtedy, gdy wartości stają się częścią wiedzy dziecka o sobie czy koncepcji siebie. Dodatkowo J. Cieciuch przytacza badania, na podstawie których stwierdzono, iż pragnienia dziecka i motywacja do ich spełnienia są podstawą kształtowania się dziecięcej osobowości. Jeżeli więc określa się wartości jako narzędzia mentalne służące „[…] do kodowania różnych postaci dobra i zła […]"[22], to należy przyjąć, że dziecko może uczestniczyć w analizach i omawianiu różnych wartości. Szczególnie wtedy, gdy będą one w kręgu jego zainteresowań, oraz gdy będzie ono dążyło do odwzorowania zachowania otoczenia, którego przedstawiciele są dla niego autorytetem. Jest tu więc niezwykle istotna wskazówka dla nauczycieli wczesnej edukacji – dziecko powinno mieć kontakt z celowym i skoncentrowanym na rozwijaniu mądrości metodycznym działaniem, realizowanym zarówno w domu, jak i w szkole. A zatem należy to uwzględniać podczas organizacji środowiska edukacyjnego i współpracy z rodzicami uczniów.

Możliwość ćwiczenia analizy, oceny i wartościowania różnorodnego zachowania, sytuacji oraz reakcji z perspektywy dobra własnego i jednocześnie innych możliwa jest także u dziecka z powodu dynamicznego rozwoju mowy i innych procesów poznawczych. Dodatkowo faktem sprzyjającym rozwijaniu przez nauczycieli mądrego myślenia i zachowania w okresie dzieciństwa jest coraz bardziej intensywny kontakt z otoczeniem społecznym – dziecko coraz częściej używa mowy do efektywnego porozumiewania się z innymi, wyrażania swoich emocji, sądów i myśli, odczuć i pragnień. Ma wystarczający zasób słownictwa, by nazywać spostrzeganą rzeczywistość materialną i społeczną, wyrażać to, co przeżyte oraz interpretować to, co zrozumiałe i niezrozumiałe. A zatem nauczyciel powinien dostarczać dziecku sposobności do analizy dobra i zła w zachowaniu bohaterów filmowych, książkowych czy z otaczającego środowiska społecznego, projektowania zmian sprzyjających naprawie relacji międzyludzkich, projektowania działania na rzecz innych, choć w kontekście dobra dziecka. Ponieważ – zgodnie z koncepcją L. Kohlberga – dziecko znajdujące się w fazie relatywizmu moralnego potrafi brać pod uwagę potrzeby innych, jeśli rezultat ich działania jest również korzystny dla jego dobra[23].

Rozwijaniu mądrości w celowo zorganizowanym procesie edukacji w okresie dzieciństwa sprzyja także zainteresowanie dziecka sytuacjami rzeczywistymi

21 Za: J. Cieciuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, www.LiberiLibri.pl, 2013, s. 138.

22 A. Tyszka, *Abecadło wartości*, Świętokrzyskie Towarzystwo Regionalne, Zagnańsk-Podkowa 2014, s. 18.

23 Za: R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka,* t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 130–162.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

i obrazkami ilustrującymi wydarzenia z otaczającej rzeczywistości oraz różnego rodzaju opowiastkami. Jednak nauczyciele powinni sobie zdawać sprawę z faktu, że analiza i twórcza interpretacja takich społecznych sytuacji jest łatwiejszym działaniem dla dzieci zdolnych intelektualnie i twórczo[24]. A to potwierdza zasadę R. Sternberga, że rozwijanie inteligencji w różnych jej aspektach i twórczości dziecka w szkole jest niezbędne, służy także rozbudzeniu jego mądrości.

W tym miejscu należy także wspomnieć, że przy końcu stadium przedoperacyjnego i na początku stadium operacji konkretnych dominują wyobrażeniowe, czasami już abstrakcyjne, procesy rozumowania i rozwiązywania problemów. Dlatego dziecko jest zdolne do bardziej efektywnego posługiwania się językiem i symbolami, szczególnie gdy używane struktury poznawcze i strategie działania należą do strefy najbliższego rozwoju. Potwierdził to L. Wygotski swoimi naukowymi spostrzeżeniami dotyczącymi roli dorosłego w stymulowaniu rozwoju dziecka – podczas organizacji działania dziecka nauczyciel może oferować działania lub zadania, które przewyższają obecne możliwości dziecka. Potrzebne są do tego tylko odpowiednie **narzędzia**[25]. Dlatego dzieci mogą, w odpowiednich warunkach, podejmować zadania wykorzystujące i pobudzające zdolność do myślenia dedukcyjnego, wnioskowania, tworzyć pojęcia czasu, liczby, miary, kształtu i przestrzeni, co przekłada się na rozwijanie zdolności myślenia analitycznego, refleksyjnego, przyczynowo-skutkowego oraz twórczego. Dodatkowo dzieci zdolne (czyli te, które mają dobrze rozwinięte predyspozycje do uczenia się oraz miały stymulujące warunki do rozwoju) osiągają wyższy poziom rozumienia i asymilowania informacji niż przewiduje określona w psychologii norma i wyniki przeprowadzonych przez J. Piageta badań nad myśleniem logiczno-matematycznym[26].

A zatem, organizowanie przez nauczyciela takich działań, jak rozwiązywanie problemów wspólnie z innymi, ćwiczenia w zadawaniu pytań, wnioskowanie i heurystyczna analiza dydaktycznych sytuacji z jednej strony będą wprowadzać dziecko w świat wartości, a z drugiej – mogą uczyć mądrości w myśleniu i działaniu poprzez obserwację, uczestnictwo i kontakt z grupą. Nauczyciel będzie też wtedy uczył dzieci tolerancji i szacunku dla odmiennego zdania innych. Te zadania, najczęściej o charakterze otwartymi i aktywizującym, powinny także wzbudzać zainteresowa-

24 Por.: W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, UMK, Toruń 1996; A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.

25 L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

26 H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014; M. Runco, *Creative giftedness*, [w:] *Conceptions of giftedness*, R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), Cambridge University Press, New York 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nie dziecka, wydłużać czas jego koncentracji i motywacji do pracy[27], co zgodnie z koncepcją R. Sternberga sprzyja rozwojowi zdolności wchodzących w skład konstrukcji WICS. Jednak Edukacja dla mądrości związana jest także z organizacją warunków do rozwijania różnych cech osobowościowych. Dlatego nauczyciel powinien organizować dziecku ćwiczenia w mądrym działaniu, oparte na refleksji nad zdarzeniami, czynnościami i pojawiającymi się myślami, w powiązaniu z myśleniem krytycznym wobec otaczających i wyszukanych informacji, analizą początkowych danych, generowaniem alternatywnych, aksjologicznie uzasadnionych sposobów postępowania, identyfikowaniem i odrzucaniem tego, co jest niepotrzebne, bezwartościowe, nieadekwatne, nieprzydatne lub niepożądane. Dodatkowo Z. Pietrasiński zasugerował, by w procesie dydaktycznym sprzyjającym rozwijaniu mądrości stosować techniki Edwarda de Bono, które rozwijają myślenie dziecka, kształtują jego umiejętność radzenia sobie z różnymi problemami oraz wdrażają uczniów do generowania i rozważania alternatywnych rozwiązań, przez co rozwijają ich otwartość na wieloznaczność.

Zgodnie z zaprezentowanymi przykładami sposobów pobudzania i rozwijania mądrości dzieci można uznać, że możliwa jest holistyczna i humanistyczna edukacja, stymulująca i rozwijająca refleksyjność, samodzielność myślenia, inteligencja oraz kreatywność. Takie działania nauczyciela, pod uogólniającą nazwą **edukacja dla mądrości**, umożliwią lepsze przygotowanie dzieci do przyszłych zadań i życia. Dla nauczyciela zaś stanowią wyzwanie, by zmienić obecnie dominujący model edukacji, który służy przede wszystkim rozwijaniu pamięci i sprawności analitycznych.

Bibliografia

Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1998.

Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, UMCS, Lublin 2013.

Bałachowicz J., *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja" 2003, nr 3.

Bonar J., *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, UŁ, Łódź 2008.

Buła A., *Rozwijanie wiedzy społeczno-moralnej uczniów klas początkowych przez filozofowanie*, WSInf, Łódź 2006.

Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Liberi Libri, www.LiberiLibri.pl, 2013.

27 Zob.: D. Waloszek, *Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, ODN, Zielona Góra 1993; D. Kubicka, *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, UJ, Kraków 2003; E. Płóciennik, *Stymulowanie zdolności twórczych*…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, UAM, Poznań 2004.

Gadacz T., *O umiejętności życia*, Iskry, Warszawa 2013.

Grotberg E., *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, red. nauk. pol. wyd. oraz tłum. z jęz. ang. M. Karwowska-Struczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2000.

Hamer H., *Demon nietolerancji*, WSiP, Warszawa 1994.

Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2014, nr 68 (4).

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UW-M, Olsztyn 2002.

Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.

Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Scholar, Warszawa 2001.

Płóciennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych*, UŁ, Łódź 2010.

Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2010.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, T. 2*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Sternberg R.J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, New York 2003.

Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E.L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009.

Szmidt K.J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2002, nr 3 (19).

Szmidt K.J., *Jak stymulować zdolności „Myślenia Pytającego" uczniów*, „Życie Szkoły" 2004, nr 7.

Tyszka A., *Abecadło wartości*, Świętokrzyskie Towarzystwo Regionalne, Zagnańsk-Podkowa 2014.

Uszyńska Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.

Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Waloszek D., *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, ODN, Zielona Góra 1994.

Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Today's challenge for teachers to develop wisdom on the level of early childhood education

(Summary)

The modern world requires completely different teacher' activity than ever before. Actions should be focused on activating the students self-education and self-development under the teacher's guidance, what comes down to arranging a favorable conditions for learning process and also to connecting the students experience and wisdom with reflection and knowledge from culture transmission. Such modern and alternative approach is the basis of the Teaching for wisdom concept, which promotes holistic, humanistic and integrated education.

Keywords: early education, teaching for wisdom.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Beata Cieśleńska
PWSZ w Płocku

Nauczyciel współcześnie kreatywny

Edukacja i wykształcenie społeczeństwa to jeden z głównych czynników decydujących o awansie cywilizacji oraz możliwościach rozwojowych poszczególnych państw. Oba czynniki zależą w dużym stopniu od nauczycieli. Przemiany występujące w polskiej oświacie przenoszą się na wiele obszarów związanych z edukacją i wychowaniem. W polskiej szkole jest wiele niedoskonałości, które są dla nauczycieli bodźcem do podejmowania twórczych działań i aktywności. Duży sens pedagogiczno-społeczny ma więc twórcza aktywność nauczycieli, ich niekonwencjonalność oraz rozwijanie twórczych postaw. We współczesnej szkole, w której nauczyciele stanowią ponad sześćset pięćdziesiąt tysięcy, ważne jest, aby byli oni postrzegani jako jednostki cieszące się uznaniem społecznym. Dążenie do tego, aby nawet najdoskonalsza metoda ich pracy nie stała się utartym schematem, ich działalność pedagogiczną powinna cechować kreatywność, która „będąc dla niektórych synonimem twórczości, odnosi się do tych samych cech człowieka, zdolnego do generowania rzeczy mających określoną, pozytywną wartość”[1].

Obecnie coraz częściej akcentuje się pojęcia „kreatywny nauczyciel” czy „kreatywny uczeń”. Czym naprawdę jest więc kreatywność? W jaki sposób można ją wpisać w dzisiejszą rzeczywistość edukacyjną? Jakich nauczycieli można określić mianem tego pojęcia?

Zakładając, że przeciętny polski nauczyciel ma czterdzieści dwa lata, jest najczęściej kobietą (w Polsce 75% nauczycieli stanowią według danych Systemu Informacji Oświatowej kobiety, szczególnie jest to widoczne w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie jedynie co setny nauczyciel to mężczyzna)[2], cechy jego osobowości są dla ucznia znaczące.

Pojęciem kreatywności zajmuje się obecnie wielu badaczy, pedagogów, psychologów i nauczycieli. Większość z nich definiuje to pojęcie jako swego rodzaju specyfikę osobowości.

1 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 53.

2 IBE, *Polski nauczyciel w świetle badań IBE*, „Przegląd Oświatowy” 2014, nr 18, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Joy Poul Guilford określił ją mianem „ogółu uzdolnień oraz innych cech sprzyjających twórczemu myśleniu”[3].

Krzysztof J. Szmidt mówi, że „kreatywność jest zdolnością człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod, działań)”[4]. Podkreśla także bliskość pojęcia kreatywności do postawy twórczej jako trwałej dyspozycji życiowej przejawiającej się w różnorodnych zachowaniach innowatora[5].

Edward Nęcka, mówiąc o kreatywności, uważa, że „przejawia się ona zwykle w jakiejś formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów, przy czym niekiedy wytworem może być samo zachowanie”[6].

Kreatywność jest więc czymś oryginalnym, a jednocześnie nie do końca możliwym do przewidzenia. Jej cechy posiada każdy człowiek, szczególnie powinien posiadać je więc nauczyciel. Ważne jest, aby dostrzegając nowatorskie rozwiązanie jakiegoś problemu, dążył do jego realizacji i przekonał innych, w relacji szkolnej dzieci, uczniów, do jego słuszności.

Natalia Wiszniakowa szeroko odnosi się do tego pojęcia. Według niej „przejawem kreatywności jest zarówno bogactwo osobistej wiedzy człowieka oraz posiadanie przez niego społecznie utrwalonych stereotypów zachowania…, gotowością do burzenia lub zmieniania zastałych układów i mechanizmów społecznego postępowania w celu stworzenia czegoś nowego, oryginalnego, nieoczekiwanego”[7].

Trudno jest więc nie zgodzić się z tym, że edukacja i wychowanie powinny zmierzać w kierunku kreatywności. W dzisiejszej szkole nie wystarcza już przekazywać uczniom wiedzę czy uczyć rozwiązywania testów. Istotne staje się podejmowanie działań, które wychodzą naprzeciw potrzebom uczniów. Odnosi się do tego Rozporządzenie o Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej z dnia 30 kwietnia 2013 r., którego autorzy zadbali o indywidualne traktowanie uczniów zarówno słabszych, z opiniami, jak i szczególnie uzdolnionych[8].

Kreatywność nauczycieli przejawia się również w stosowaniu nowatorskich metod i form pracy, wykorzystywaniu ciekawych pomocy, wyrażaniu zgody na swobodę działania uczniów oraz dokonywanie własnych wyborów. Szkoła musi więc stwarzać uczniom warunki do wszechstronnego rozwoju oraz twórczego działania i myślenia. Należy przyjąć do wiadomości, że nauczyciele są kreatorami procesu lekcyjnego i mogą oni bardziej wpłynąć na rozwój uczniów swoją postawą niż teorią, którą prze-

3 J.P. Guilford, *Some theoretical viewson creativity*, New York 1967, [w:] *Akmeologia kreatywna*, N. Wiszniakowa (red.), Łódź 2003, s. 44.

4 K.J. Szmidt, *Pedagogika*…, s.123.

5 Tamże, s. 123.

6 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2000, s. 19.

7 N. Wiszniakowa, *Akmeologia kreatywna*, IPT, Łódź 2003, s. 48.

8 Dz. Urz. Min. Ed. Nar. Z 2013 r. poz. 532.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

kazują. Zwraca się uwagę na to, iż twórczość nauczycieli, ich działanie przejawiać się powinno w nauczycielskiej postawie innowacyjnej, w poznaniu wychowanków oraz stosowaniu takich środków oddziaływań wychowawczych, które pozwolą na osiągnięcie pożądanych wyników w modyfikowaniu własnych sposobów działania[9].

Zakładając, że nauczyciel, by działać efektywnie, powinien działać twórczo, należałoby poznać cechy, które posiada osoba kreatywna. Podając za Edwardem Nęcką:

1. Ludzie twórczy, to ludzie dociekliwi, mający potrzebę nowości, zmiany, różnorodności.
2. Twórczego człowieka cechuje otwartość. Przyjmuje on do wiadomości informacje niepewne, sprzeczne ze sobą lub pochodzące z niepewnego źródła.
3. Twórczy człowiek, to osoba niezależna. Człowiek taki nie znosi ograniczeń, zwłaszcza w pracy.
4. Ludzie twórczy są odważni. Podejmują ryzyko intelektualne, lubią dyskutować, zgadywać, wychodzą poza utrwalone schematy, rozważają sytuacje hipotetyczne.
5. Twórczy ludzie mają szerokie i ciekawe zainteresowania.
6. Cechuje ich pozytywny stosunek do samego siebie, wysokie poczucie własnej wartości.
7. Osoby twórcze mają wysokie wyobrażenie o znaczeniu swojej pracy[10].

Kreatywny nauczyciel nie tylko wyróżnia się innowacyjnością i prorozwojową skutecznością działania. Musi on potrafić tworzyć i przekształcać elementy własnego warsztatu pracy w taki sposób, aby wartościować potrzebę zmian. W czasach dominacji pedagogiki adaptacyjnej nauczyciel przygotowywał uczniów do funkcjonowania w rzeczywistości, przekazywał im określony zasób wiedzy i umiejętności. Dziś, współcześnie rola nauczyciela uległa zmianie. Jego zadaniem staje się przygotowanie dzieci do zmieniającej się nieustannie rzeczywistości. Specyfika czasów, w których nic nie jest do końca pewne, a wiedza powstaje i zmienia się na różnych płaszczyznach, zmusza nauczycieli do refleksji nad aktywnością zawodową.

Mimo iż innowacyjna praca nauczycieli występowała zawsze, po rozpoczęciu okresu transformacji w Polsce ruch ten przybrał na sile i nadal trwa. „Nauczycieli cechuje twórcza postawa wobec życia i zawodu. Jest ona nieodzowna nie dla ich osobistego rozwoju, lecz i dla wychowanków, dla których stanowią oni wzór do naśladowania, wskazując im drogi i metody aktywnej twórczej postawy, wypływające stąd profity dla ich dalszej edukacji i pomyślności w życiu”[11].

---

9 J. Rutkowiak, *Czynniki twórczości zawodowej młodych nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. 37, s.14.

10 M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 308.

11 J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 75.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Analizując kreatywność nauczyciela, należy zauważyć, że jest to kategoria wielowymiarowa. Podkreślić należy, iż własna kreatywność nauczyciela daje mu szansę na tworzenie i przekształcanie warsztatu pracy. Pozwala mu na stymulowanie twórczych postaw edukacyjnych i wychowawczych uczniów[12]. Wykraczanie poza niestandardowe schematy staje się drogowskazem, w kierunku którego nauczyciel zmierza. Rolą współcześnie kreatywnego pedagoga staje się wychowywanie pokolenia ludzi kreatywnych i wrażliwych o wysokim poczuciu podmiotowości. Trudno nie zgodzić się z Czesławem Barańskim, który pisał, iż wobec dynamicznego rozwoju wszystkich sfer współczesnego życia istnieje potrzeba, by innowacyjna działalność stała się zjawiskiem trwałym w życiu każdej szkoły, a powszechny, permanentny i dobrze zorganizowany ruch innowacyjny, którym niewątpliwie jest kreatywność, jest dziś niezbędnym czynnikiem postępu pedagogicznego[13].

We współczesnym świecie mówi się o tym, że kreatywność jest cenniejsza niż ocena. Wychodząc naprzeciw temu wartościowemu procesowi, pojawiła się nowa filozofia, której twórcy określili ją mianem „Slow". Dotyczy ona wykonywania czynności w odpowiednim, dostosowanym do własnych możliwości tempie. W wielu krajach zaczęły powstawać szkoły slow, które dużą wagę przywiązują do potrzeb dzieci i ich indywidualizmu, co powoduje, że nauczyciele pracują na zasobach dziecka, zamiast się z nimi zmagać[14]. Zdaniem autorów slow dzieci, które są zbyt zajęte i przeładowane obowiązkami, mogą tracić na kreatywności. Nie mają przestrzeni i czasu na eksplorowanie świata na własnych dziecięcych zasadach. Rolą kreatywnej postawy nauczyciela slow jest inspirowanie dziecka do nauki i myślenia wykraczającego poza ramy programu nauczania. Nauczyciele uwalniają więc dziecięcą ciekawość i zdolność do nauki przez szanowanie indywidualnego tempa pracy uczniów. Ważne jest zachęcanie ucznia do bycia ambitnym, dawania z siebie jak najwięcej i wykorzystywania swojego potencjału. Nauczyciel musi stwarzać dzieciom wyzwania[15].

Rozwijanie kreatywności jako stałej cechy nauczycieli pojawia się również w koncepcjach edukacji do twórczości i w jej ramach. Nauczyciele stają się wówczas bardziej twórczy i w sposób bardziej efektywny wpływają na poziom kreatywności swoich uczniów[16]. Stymulując więc twórcze postawy nauczycieli, dbamy o ich wła-

12 Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samjło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, UMCS, Lublin 2007, s. 69–70.

13 Cz. Barański, *Uwarunkowania działalności innowacyjnej*, WSiP, Warszawa 1986, s. 115.

14 K. Oleksa, *Szkoła wolna od presji: kreatywność cenniejsza niż oceny*, „Życie Szkoły" 2015, nr 3, s. 4.

15 Tamże, s. 3–4.

16 B. Dyrda, *Założenia i ewaluacja zajęć. „Kreatywność w pracy nauczyciela i wychowawcy – techniki twórczego rozwiązywania problemów*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, K.J. Szmidt (red.), WSHE w Łodzi, Łódź 2005, s. 114.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

ściwe oddziaływanie na uczniów. Trening twórczości ma za zadanie wpłynąć na podwyższenie twórczego potencjału jego uczestników i dotyczy nabywania wprawy w praktycznym ćwiczeniu umiejętności w twórczym działaniu i rozwiązywaniu problemów[17]. Zachowania twórcze odnoszą się także do relacyjności w obrębie pojęcia kreatywność – twórczość – innowacyjność. Można ją więc rozumieć jako styl psychologicznego funkcjonowania charakteryzującego się określonymi właściwościami procesów psychicznych, m.in. otwartością i ciekawością poznawczą, tolerancją na wieloznaczność, motywacją wewnętrzną, względnie trwałą zdolnością jednostki do tworzenia nowych idei i rozwiązań[18].

Nasuwa się więc pytanie: Czy nauczyciele wiedzą czym jest kreatywność w pracy z uczniem? Czy nauczyciele pracują kreatywnie? W jaki sposób nauczyciele doskonalą swój kreatywny warsztat pracy? Pytania te zainspirowały do przeprowadzenia badań.

Zarys badań

Badania nad kreatywnością nauczycieli zostały przeprowadzone wśród 90 nauczycieli miejskiej szkoły podstawowej o zróżnicowanym stażu pracy i stopniu awansu zawodowego.

Pierwsza poruszana kwestia dotyczyła postawy kreatywnego nauczyciela w procesie wychowania. Wszyscy badani nauczyciele uważają się za osoby kreatywne. Cechuje ich postawa twórcza, otwartość na nowe programy edukacyjne i wychowawcze. Zdaniem 85% nauczycieli kreatywność ułatwia zdobywanie nowych doświadczeń, pozwala uczniom rozwijać się, odkrywać w pełni otaczającą ich rzeczywistość, postępować nieszablonowo. Tylko 15% nauczycieli nie uzasadniło swojej wypowiedzi. Nauczyciele podkreślają także istotę kreatywności w pracy. Uznają ją za znaczącą cechę w nauczaniu i wychowaniu. Podkreślają, że kreatywność czyni ich pracę ciekawą, pozbawioną monotonii. Daje także świeże spojrzenie na proces kształcenia uczniów. Kreatywny nauczyciel zachęca uczniów do aktywności przez wzbudzanie ich ciekawości.

Kolejny poruszany problem dotyczył sposobów oddziaływania nauczyciela kreatywnego na ucznia. 70% badanych uznało, iż nauczyciele kreatywni motywują uczniów do działania, wdrażają w życie ciekawe i nieszablonowe pomysły, aktywizują dzieci do twórczego myślenia. 25% badanych uznało, że motywują dzieci do twórczego działania, jednak nie zawsze ma to odniesienie w aktywności uczniów. Pozostała część badanych (5%) uznała, że twórcze działanie nauczycieli sprowadza

17 Tamże.

18 B. Andrzejewska, *Twórczość jako cel i metoda kształcenia*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, K.J. Szmidt (red.), WSHE w Łodzi, Łódź 2005, s. 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

się głównie do motywowania uczniów. Wszyscy badani byli zgodni, że kreatywny nauczyciel ma dobry wpływ na przyszłość ucznia, gdyż kształtuje on cechy młodego człowieka i ukazuje właściwą drogę w życiu. Analizując rolę nauczyciela kreatywnego w procesie wychowania, działania nauczyciela zmierzają najczęściej w kierunku motywowania do aktywności, nauki twórczego myślenia i działania, nauki samodzielności w rozwiązywaniu problemów.

Ostatnia poruszona w badaniach kwestia dotyczyła doskonalenia nauczyciela w kierunku kreatywności. Badani nauczyciele w 100% stwierdzili, że kreatywność to cecha, którą należy doskonalić. 80% badanych uczestniczyło w kursach doskonalących, czytało literaturę na ten temat, pracowało w szkolnych komisjach przedmiotowych. Pozostała część nauczycieli (20%) wie, na czym polega praca kreatywnego nauczyciela głównie z literatury przedmiotu.

Wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do stwierdzenia, że nauczyciele znają proces kreatywności i starają się pracować kreatywnie. Ich zdaniem nauczyciel kreatywny ma większą szansę na efektywną pracę z uczniem oraz zachęcanie go do działania. Stworzona przez nich sylwetka nauczyciela kreatywnego wskazuje na takie cechy, jak otwartość, pomysłowość, wyobraźnia, odwaga w stosowaniu innowacyjnych metod pracy.

Kreatywność stała się więc nieodzownym atrybutem współczesnego człowieka. Niezwykle trudnym i odpowiedzialnym zadaniem jest więc praca nauczyciela na rzecz rozwijania kreatywności wśród dzieci. Kreatywny nauczyciel stał się animatorem rozwoju intelektualnego i osobowego ucznia, co wymaga od niego ciągłego doskonalenia i poszukiwania niebanalnych rozwiązań.

W rozwoju kreatywności ważne jest stymulowanie osobowości i elastyczności nauczyciela, co chroni go przed metodyczną rutyną i pozwala w praktyce stwarzać sytuacje, w których twórczy nauczyciel i twórczy uczeń, spotykają się nawzajem[19]. Czynnikiem określającym nauczyciela kreatywnego jest jego innowacyjny styl pracy, który wyzwala kreatywność dziecięcą. Nauczyciel kreatywny ma więc inspirować ucznia do wyrażania samego siebie i pomóc mu przezwyciężać trudności. Pedagog wewnętrznie umotywowany do kreatywnego działania jest dla dziecka źródłem motywacji oraz wzorów działań[20].

Bibliografia

Adamek I., Bałachowicz J. (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

19 I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 11.

20 Tamże, s. 252.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Andrzejewska B., *Twórczość jako cel i metoda kształcenia*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, K.J. Szmidt (red.), WSHE w Łodzi, Łódź 2005.

Barański Cz., *Uwarunkowania działalności innowacyjnej*, Warszawa 1986.

Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samjło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, UMCS, Lublin 2007.

Dyrda B., *Założenia i ewaluacja zajęć. Kreatywność w pracy nauczyciela i wychowawcy – techniki twórczego rozwiązywania problemów*, [w:] *Trening twórczości w szkole wyższej*, K.J. Szmidt (red.), WSHE w Łodzi, Łódź 2005.

Guilford J.P., *Some theoretical viewson creativity*, New York 1967, [w:] *Akmeologia kreatywna*, N. Wiszniakowa (red.), Łódź 2003.

IBE, *Polski nauczyciel w świetle badań IBE*, „Przegląd Oświatowy" 2014, nr 18.

Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2000.

Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Oleksa K., *Szkoła wolna od presji: kreatywność cenniejsza niż oceny*, „Życie Szkoły" 2015, nr 3.

Rutkowiak J., *Czynniki twórczości zawodowej młodych nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne" 1976, t. 37.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

Wiszniakowa N., *Akmeologia kreatywna*, IPT, Łódź 2003.

A modern creative teacher

(Summary)

Modern reality, in which we exist, is based on many innovative models. They can be observed in school environment in particular. In a Polish school a person who points changes and innovations in the right direction is a teacher. His/her aiming for originality and freedom to act translates into creative activity. The sign of this creativity are such features as: higher than average spontaneity and expressiveness, courage, sense of humour, activity and determination in achieving set goals.

The school ceases to be the place in which creativity is limited only to talented individuals. Teachers working there are obliged to suport abilities to create new and valuable products, as well as innovative and creative actions of all students.

Who is a modern creative teacher then? The literature presents him/her as a person desiring changes and diversity at the same time. A creative teacher is a creative man, taking intellectual risk and looking outwards. When looking for a teacher who would cope with modern expectations, not only a person who teaches but a man of dialogue and innovation, we look for a master of teaching and education, which is a creative teacher. We look for a pedagogue who inspires to learn and think over the schedule, fights for a student and his/her originality.

Keywords: teacher, creativity.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Ewa Żmijewska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej kreatorem dialogu międzykulturowego

Dialog i komunikacja to dwa nierozerwalnie połączone ze sobą pojęcia – nie tylko w warstwie leksykalnej, ale także (a może przede wszystkim) w dobrych praktykach edukacyjnych.

Z tej prostej zależności wynika podstawowa powinność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, działającego w wielokulturowym społeczeństwie – podejmowania działań na rzecz międzykulturowości, a więc „działań sprzyjających takiemu rozwojowi jednostek i grup, aby stawały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty rodzinnej, lokalnej, wyznaniowej, narodowej, państwowej, europejskiej i ziemskiej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji w procesie rozwoju własnego «Ja» w komunikacji z innymi”[1]. Istotą komunikacji integrującej – takiej, która godzi wartości odmiennych kultur, jest budowanie tzw. trzeciej kultury. Jest to, zgodnie ze słowami A. Tyszki, „[…] wytworzenie się warunków dla nowej specyficznej kompetencji komunikacyjnej, dzięki której we współdziałaniu dwu lub więcej kultur zachowana jest drożność komunikacyjna mimo różnic i nie za cenę utraty tożsamości własnej”[2]. Dostrzegając, podobnie jak cytowany uprzednio J. Nikitorowicz, wyzwanie dla współczesnej szkoły, która powinna realizować projekty kształtujące postawy otwartości i zrozumienia, pozwalające na doświadczanie przez ich uczestników inności kulturowej, wynikające z konieczności inicjowania i realizowania dialogu międzykulturowego[3]

1 J. Nikitorowicz, *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001, s. 22.

2 A. Tyszka, *Rozmowa kultur*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), Instytut Kultury, Warszawa 1995, s. 21.

3 Por. J. Nikitorowicz, *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, [w:] *Wielokulturowość i problemy edukacji*, T. Lewowicki, A. Różańska,

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

– zaproponowałam moim studentkom[4] wspólne stworzenie i zrealizowanie takiej próby.

Punktem wyjścia do pracy nad projektem był namysł nad głównymi jego celami edukacyjnymi. Wszystkie uczestniczki zgodnie wskazały, iż celem nadrzędnym powinno uczynić się „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie"[5], zaś kolejne zajęcia poświęcić realizacji wybranych celów szczegółowych.

W następnym etapie przygotowań zaproponowałam wykorzystanie – jako głównego źródła – książki Przemysława Pawła Grzybowskiego *Spotkania z Innymi*, wydanej nakładem Oficyny Wydawniczej „Impuls" w 2011 r. Artykułując tę sugestię, miałam (i mam nadal) bowiem pełne przekonanie o niesłychanej wartości *Spotkań*, związanej z przełamywaniem barier (poznawczych, mentalnych, społecznych) w kontaktach z osobami odmiennymi kulturowo (przyjmując szerokie rozumienie pojęcia kultury). Po czasie przeznaczonym na samodzielną lekturę studentki zaprezentowały dokonany wybór tekstów i – co za tym idzie – pomysł zaprojektowania i poprowadzenia zajęć związanych z czterema kwestiami. Ilustruje to poniższa tabela.

Tabela 1. Tematyka zajęć zintegrowanych przeprowadzonych w ramach projektu

Tytuł czytanki	Temat zajęć	Problematyka
Poznajemy Kamilę (s. 13)	Różnimy się – dzięki temu świat jest ciekawy	Strach przed Innym
Marek, Laura i paczki (s. 97)	Odmienni ludzie czynią świat weselszym	Stereotyp, subkultura
Rysiek (s. 67)	Jestem, jaka jestem/jestem, jaki jestem	Choroba, otyłość, samotność
Kim, Alex i Elina (s. 109)	Przyjaciele z różnych stron świata	Odmienność rasowa i etniczna

Źródło: opracowanie własne.

G. Piechaczek-Ogierman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, s. 17.

4 Omawiany projekt był realizowany przez grupę 8 studentek III roku Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (studia stacjonarne I stopnia) w semestrze zimowym roku szkolnego/akademickiego 2013/2014 w klasie II Szkoły Podstawowej nr 32 w Krakowie.

5 *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014, Dz.U. poz. 803, Załącznik nr 2.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

W tym miejscu warto wyraźnie podkreślić pełną samodzielność studentek, które sięgnęły przede wszystkim do swoich osobistych doświadczeń, związanych z wybraną przez siebie problematyką.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego tekstu postaram się zaprezentować najciekawsze spostrzeżenia, dotyczące kolejnych zajęć, lokując je w kontekście stwierdzenia, iż „rola szkoły polega między innymi na uświadomieniu edukującym i edukowanym, że wielokulturowość inicjują procesy, w wyniku których pojawiają się «pęknięcia» w jednorodności społeczeństwa, prowadzące do negatywnych zjawisk, np. nietolerancji, rasizmu, ksenofobii itp. Skuteczne przeciwdziałanie tym zjawiskom jest możliwe wtedy, gdy pojawi się ideologia akceptacji różnorodności. Kiedy zostanie stworzony system intencjonalnych działań mających na celu kształtowanie kompetencji do rozpoznawania własnej tożsamości kulturowej, dostrzegania przejawów ksenofobii czy rasizmu, dialogowego nastawienia do Innych – wtedy możemy mówić o międzykulturowości”[6].

Zajęcia pierwsze[7] poświęcono realizacji celów szczegółowych: dostrzegania różnic pomiędzy ludźmi, szczególnie zaś wskazania podobieństw i różnic między uczniami danej klasy. Przebiegły one w następujących etapach: zabawa integracyjna „Takie samo i różne”; ekspozycja i omówienie tekstu czytanki *Poznajemy Kamilę*; samodzielne uzupełnianie tekstu z lukami; nauka i śpiewanie piosenki *Gruszka*[8]; burza mózgów „Jesteśmy różni, więc …”.

Jako egzemplifikację warto przytoczyć wykorzystany tekst z lukami:

> Gdy kogoś bliżej …….. (poznamy), przestajemy się go bać. Pan Irek kaszle i często chodzi na spacery, ponieważ jest …… (chory). Kamila …….. (polubiła) pana Irka, odkąd go poznała. Na świecie żyją różni ludzie, dlatego musimy …… (akceptować) siebie i innych.

oraz wybrane przez dzieci propozycje, które pojawiły się w czasie burzy mózgów:

> Jesteśmy różni, więc……. nie kłóćmy się; jest ciekawiej, nie zamieniajmy się.

Zajęcia drugie[9] były mocno związane z dotychczasowymi doświadczeniami, wiedzą potoczną, jak i postawami samych studentek (jak również moimi), dotyczyły

6 W. Żłobicki, *Wielokulturowość a szkoła. O międzykulturowych kompetencjach pedagogów*, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 184.

7 Prowadzące: Monika Miśkiewicz i Adrianna Stopka.

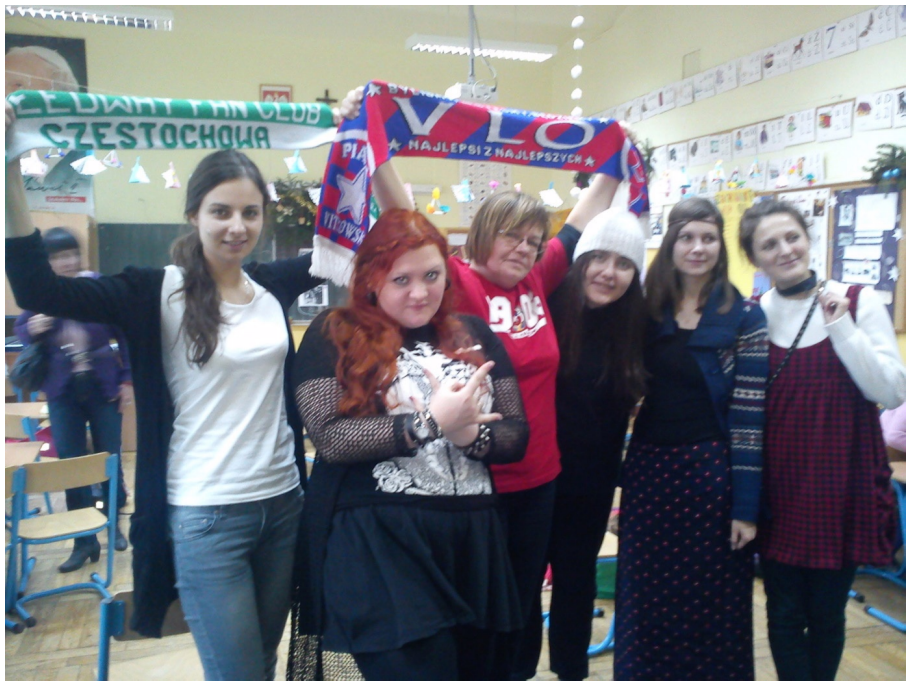
8 http://www.tekstowo.pl/piosenka,centrum_usmiechu,gruszka.html [dostęp 20.05.2015].

9 Prowadzące: Klaudia Jarmińska i Magdalena Konefał.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

bowiem stereotypów – szczególnie tych, które wiążą się z subkulturami. Wszystkie uczestniczki projektu dały temu wyraz swoimi strojami.

Fot. 1. Grupa w czasie zajęć – 19 grudnia 2013 r.

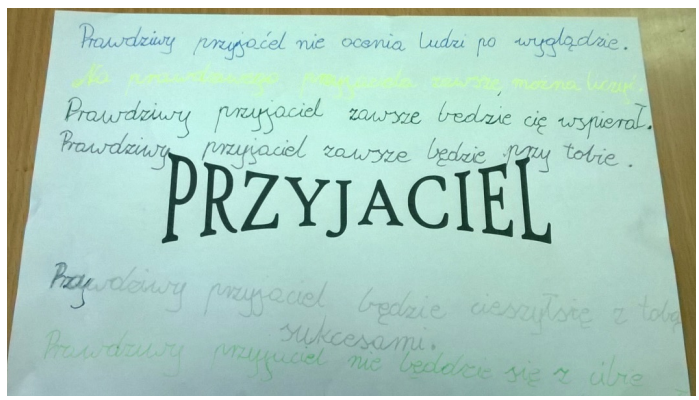


Źródło: zbiory własne.

Najważniejsze etapy tych zajęć, to: dyskusja (wywołana ekspozycją fotografii i strojów studentek) na temat wartości obecności przedstawicieli różnorodnych subkultur w najbliższym otoczeniu uczniów – odwołanie się do doznawanych przez nich emocji; etapowa ekspozycja i omawianie tekstu czytanki *Marek, Laura i paczki*; wspólne rozwiązywanie krzyżówki, której hasłem było pojęcie „akceptacja", połączone z tłumaczeniem pojęć i związków frazeologicznych łączących się z tematyką zajęć. Warto, podkreślając niebagatelną rolę emocji towarzyszących tym zajęciom, przywołać niektóre wypowiedzi uczniów świadczące, między innymi, o niebywałej sile stereotypów i roli transmisji międzypokoleniowej w ich przekazywaniu. Próbując przedstawić własne rozumienie pojęcia „subkultura", jeden z chłopców użył pogardliwego określenia „ziomki spod Biedronki", kolejne dzieci zaś – bez skrupułów – zaintonowały przyśpiewkę „Cracovia to stara k…".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Trzecie zajęcia[10], skoncentrowane wokół tematu „Jestem, jaka jestem/jestem, jaki jestem", dotykały problemu samotności, choroby i spowodowanej nią odmienności fizycznej oraz przyjaźni. Ich główne etapy to: zabawa integracyjna „Lubię…; jest mi smutno, gdy…"; ekspozycja i omówienie czytanki *Rysiek*; mapa myśli „Przyjaciel"; praca plastyczna „Tworzenie kręgu przyjaciół". Aby przybliżyć czytelnikowi przebieg tego dnia, warto zamieścić poniższe ilustracje.


Prawdziwy przyjaciel nie ocenia ludzi po wyglądzie.
Prawdziwy przyjaciel zawsze będzie cię wspierał.
Prawdziwy przyjaciel zawsze będzie przy tobie.
PRZYJACIEL
Prawdziwy przyjaciel będzie cieszył się z twoich
sukcesami.
Prawdziwy przyjaciel nie będzie się z ciebie

Fot. 2. „Przyjaciel" – mapa myśli

Źródło: zbiory własne.

Fot. 3. Krąg przyjaciół – praca plastyczna

Źródło: zbiory własne.

10 Prowadzące: Katarzyna Stachoń i Kinga Kopacz.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Zajęcia te zakończone zostały wklejeniem do zeszytów – po uprzednim przeczytaniu i omówieniu – następującego morału:

> Nawet gdy ktoś nie wygląda tak samo jak większość z nas, nie znaczy to, że mamy od niego stronić lub mu dokuczać. Ludzie różnią się urodą. Jeden ma duży nos, drugi ma piegi czy rude włosy i nic nie może na to poradzić. Gdy ktoś choruje i źle przez to wygląda, jest z tego powodu nieszczęśliwy. Nie powinno się sprawiać mu jeszcze większej przykrości. Pamiętajmy, w każdym człowieku kryje się piękny umysł i dobre serce, a to przecież najważniejsze.

Czwarte, ostatnie, zajęcia[11] stanowiły zaproszenie do refleksji nad różnorodnością rasową ludzi. Ich główne etapy to: wspólna charakterystyka rasy białej, żółtej i czarnej (z wykorzystaniem fotografii i prezentacji multimedialnej) wraz z wymienieniem przez dzieci znanych im przedstawicieli tychże ras (pojawiły się, m.in., postaci Baracka Obamy, Kobe Bryanta, Whitney Houston, Jackie Chana, Bruca Lee); ekspozycja i omówienie tekstu *Kim, Alex i Elina*; uzupełnianie tekstu z lukami; praca plastyczna „Dzieci świata". Przebieg i efekty wspólnej pracy ilustrują poniższe fotografie.

Fot. 4. Przyjaciele z różnych stron świata – wprowadzenie

Źródło: zbiory własne.

11 Prowadzące: Justyna Czajowska i Halina Daleka.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Fot. 5. Dzieci świata – powstawanie prac plastycznych

Źródło: zbiory własne.

Fot. 6. Dzieci świata – efekt końcowy

Źródło: zbiory własne.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Podsumowaniem i uogólnieniem niniejszych zajęć był tekst z lukami, samodzielnie uzupełniony przez dzieci:

> Mieszkańców Azji nazywamy …… (Azjatami). W Ameryce są …… (Amerykanie), a w Afryce …… (Afrykanie). Australię zamieszkują ….. (Australijczycy), a Europę …. (Europejczycy). I chociaż mamy różne …… (kolory) skóry, mieszkamy na jednej planecie – …. (Ziemi). Dlatego musimy się ….. (szanować).

Można, a nawet powinno się – próbując podsumować zaprezentowany projekt – wskazać na pewne jego niedoskonałości, których dopatrzą się z pewnością wnikliwi i uważni czytelnicy:

- stosunkowo niewielkie zróżnicowanie metod pracy z dziećmi – choć wykorzystywane były elementy metod aktywizujących, takich jak burza mózgów czy mapa myśli;
- pojawiający się niekiedy wańkowiczowski „smrodek dydaktyczny" – ale (zdaniem studentek) nie zawsze dało się go uniknąć;
- operowanie być może zbyt trudnym aparatem pojęciowym – aczkolwiek, podążając za Wygotskim i jego strefą najbliższego rozwoju, nie powinno się obawiać takich działań;
- zbyt krótki czas trwania projektu, uniemożliwiający wnioskowanie o faktycznych zmianach w postawach dzieci i studentów – ale pierwszy krok został zrobiony.

„Nie można funkcjonować bez tożsamości, bez zintegrowanych postaw i wartości, stanowiących bardziej lub mniej jednolitą kompozycję wartości i postaw, związanych z identyfikacją z jedną, dwu lub kilkoma równocześnie kulturami. O tym, jaka jest treść i forma tej tożsamości, decyduje konfiguracja kultur w bliższym i dalszym kontekście, w jakim funkcjonuje jednostka. Tożsamość uniwersalizuje się równo z kulturą lub w ślad za jej przemianami, w zależności od tego, jak ona się zmienia pod wpływem innych kultur. W coraz większym stopniu o tym, co jest istotne dla tożsamości, decyduje nie przynależność do homogenicznej, jednolitej grupy kulturowej, lecz to, co lokuje się pomiędzy nią a innymi, mieszczącymi się w sąsiedztwie jednostki" – twierdzi Tadeusz Paleczny[12]. Wspólna praca – uczniów, studentów i moja – w opisanym projekcie stanowiła element wspierania tak pojmowanej tożsamości.

12 T. Paleczny, *Rodzaje tożsamości kulturowej w procesach globalizacji*, [w:] *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, D. Czakon, M. Boruta, R. Hołda, R. Kantor (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 36.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Koniecznym wydaje się również zwrócenie uwagi na fakt, że uczestnictwo w tym projekcie należy potraktować w kategoriach procesu nabywania przez kandydatów na nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej kompetencji międzykulturowych, rozumianych jako układ:

- kompetencji poznawczych – znajomość własnych wartości, norm, wzorców, stylów komunikowania się, wiedza o innych kulturach i nastawieniach wobec nich;
- kompetencji społecznych – umiejętność radzenia sobie w interakcjach z Innymi, rozwijanie empatii w kontaktach z odmiennymi kulturowo jednostkami;
- kompetencji działaniowych – sposoby analizowania własnej kultury i kultury Innych, poznawanie uwarunkowań konfliktów kulturowych, obcowanie z Innymi[13].

Zasadne jest także stwierdzenie, iż – w kontekście podjętych przez nas działań – mieliśmy do czynienia z edukacją międzykulturową, pojmowaną jako „proces oświatowo-wychowawczy, mający na celu kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – począwszy od subkultur we własnej społeczności aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur”[14].

Bibliografia

Grzybowski P.P., *Spotkania z Innymi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Nikitorowicz J., *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*, [w:] *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2001.

Nikitorowicz J., *Funkcje współczesnej szkoły w kontekście wyzwań społeczeństw wielokulturowych*, [w:] *Wielokulturowość i problemy edukacji*, T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012.

Paleczny T., *Rodzaje tożsamości kulturowej w procesach globalizacji*, [w:] *Kim jestem? Kim jesteśmy? Antropologiczne i socjologiczne konteksty współczesnej tożsamości*, D. Czakon, M. Boruta, R. Hołda, R. Kantor (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

13 Por. W. Żłobicki, *Wielokulturowość a szkoła…*, s. 189.

14 D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014, Dz.U. poz. 803, Załącznik nr 2.

Tyszka A., *Rozmowa kultur*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), Instytut Kultury, Warszawa 1995.

Żłobicki W., *Wielokulturowość a szkoła. O międzykulturowych kompetencjach pedagogów*, [w:] *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

http://www.tekstowo.pl/piosenka,centrum_usmiechu,gruszka.html [dostęp 20.05.2015]

Teacher early childhood education wizard intercultural dialogue

(Summary)

The main duty of early school teachers who work in multicultural society is to promote intercultural dialogue. The very tenet of inclusive communication, i.e. communication which reconciles different cultures, is that it develops what we know as a third culture. Practical classes with second-form pupils in a primary school were used to create an educational environment promoting intercultural dialogue. This offered a new experience to both pupils and university students. The project involved a series of four integrated classes based on excerpts selected from "Spotkania z Innymi" by P.P. Grzybowski. Both subjects involved in the study drew on popular knowledge and their respective experiences to address issues such as fear of the Other, stereotypes and subculture, illness and loneliness, and racial and ethnic differences.

Keywords: teachers' duties in multicultural society, intercultural dialogue, inclusive communication, educational project.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Aleksandra Feliniak
Uniwersytet Łódzki

Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela przedszkola – komunikat z badań

Ewolucja jest procesem nieustającym, wielokierunkowym, ale przede wszystkim naturalnym. Wraz ze zmianami warunków ekonomicznych, społecznych czy kulturowych, pojawiają się tendencje do zwrotu ku człowiekowi i jego rodzinie. Ponadto „przemiany w przestrzeni społecznej implikują siłą rzeczy zmiany w zakresie teleologii i aksjologii edukacyjnej, a w rezultacie oznaczają nowe oczekiwania wobec nauczyciela”[1]. Niestety zdaniem Czesława Banacha „pomimo wielu prób reformowana szkoła i oświata nie nadąża za charakterem i tempem owych zmian”[2].

Współczesny świat, to świat oczekiwań „sterujących postępowaniem człowieka i obecnych we wszystkich obszarach jego aktywności […] będących kluczem do postrzegania i rozumienia drugiego człowieka, jego zdolności ujmowania związków między własnym zachowaniem a reakcjami innych ludzi oraz postępowania innych z własnymi reakcjami”[3].

W związku z powyższym warto zastanowić się, czego współcześni rodzice oczekują od nauczycieli przedszkoli, jak zmieniły się oczekiwania rodziców wobec nauczycie-

1 E. Murawska, *Być nauczycielem to znaczy mierzyć się z (nie)wykonalnymi zadaniami zawodowymi*, [w:] *Opieka – wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne*, W. Woronowicz, D. Apanel (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 123.

2 Cz. Banach, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2005, s. 3.

3 I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia, jakość szkoły*, I. Nowosad, I. Mortag, J, Ondráková (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 343; **Oczekiwania** z ang. *expectations (ekspektejszyn)* – przypuszczenie, pragnienie, nadzieja, spodziewany stan rzeczy. W przeprowadzonych badaniach przyjęto definicję oczekiwań – jako nadziei człowieka, który opierając się na posiadanych przez siebie obiektywnych przesłankach, liczy na pewne powodzenie – [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. III, T. Pilch, K. Ablewicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 751.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

li przedszkoli na przestrzeni ostatnich lat oraz w jakim stopniu oczekiwania te wpływają na jakość i kierunek podejmowanych przez nauczycieli przedszkoli działań?

Do czasu przemiany ustrojowej, która nastąpiła po roku 1989, w procesie edukacyjnym rodzice z założenia pozostawali bierni. W przedszkolnej rzeczywistości, mimo rosnącej świadomości nauczycieli, to oni byli stroną inicjującą kontakty, wskazującą jej płaszczyzny oraz kierunki. Nie mogło być mowy o jakimkolwiek partnerstwie czy współdziałaniu na gruncie dydaktyczno-wychowawczym przedszkola, a rolą rodziców było przede wszystkim wywiązywanie się ze zobowiązań czysto formalnych. Automatycznie również przyznawano nauczycielowi niepodważalny autorytet z racji wyjątkowości oraz społecznej rangi wykonywanego zawodu. Powszechnie przyjmowano także fakt, iż to nauczyciel jest stroną dominującą w określaniu i wyrażaniu oczekiwań związanych z funkcjonowaniem przedszkola, że jest osobą właściwie przygotowaną do pracy z dzieckiem, a także do udzielania rodzicom profesjonalnych porad w sprawach wychowawczych[4].

Od początku lat 90. nastąpiły przeobrażenia administracyjne, mentalne, zaczął zmieniać się także poziom wykształcenia nauczycieli. Formalnym przejawem tych zmian była Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty[5]. Określono wówczas nominalnie m.in. kompetencje rodziców w obszarze ich wpływu na pracę instytucji edukacyjnych, jednocześnie jednak wyznaczono szkołę jako „stronę zobowiązaną do inicjowania tej współpracy i wspomagającą wychowawczą rolę rodziców"[6]. Współcześnie zaś, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r.[7] zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego preferowany model relacji nauczyciel–rodzic winien opierać się na świadomie podejmowanej i rozwijanej współpracy. Jasnym stał się fakt, iż cele rodziny i przedszkola realizowane są o wiele skuteczniej dzięki efektywnemu współdziałaniu tych dwóch środowisk.

---

4 J. Lubowiecka, *Przedszkole wobec zmian w systemie edukacji narodowej*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1999, nr 9, s. 32.

5 Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.

6 I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli*…, s. 341.

7 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 czerwca 2014r., Dz.U. 2014, poz. 803 – „W trosce o jednolite oddziaływanie wychowawcze nauczyciele mają za zadanie: 1) systematycznie informować rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego; zapoznawać rodziców z podstawą programową wychowania przedszkolnego i włączać ich do procesu nabywania przez dzieci wiadomości i umiejętności w niej określonych; 2) informować rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączać ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie one natrafiają; 3) zachęcać rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola lub innej formy wychowania przedszkolnego, np. wspólnego organizowania wydarzeń, w których biorą udział dzieci".

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Współczesne oczekiwania wobec nauczycieli

Zawód nauczyciela, w swej istocie, nie jest zawodem takim samym jak inne. Formalnie „specyfikę pracy w tej grupie zawodowej reguluje Karta Nauczyciela (z wieloma zmianami) określająca zadania wspólne dla wszystkich pracowników oświaty, w tym nauczycieli przedszkoli”[8]. Charakteryzuje się on szeregiem odmiennych cech, z których najważniejszą wydaje się różnica w postawach, rozpatrywanych jako element cech psychofizycznych. „W ich skład wchodzą odpowiednie sprawności sensoryczne oraz zdolności jak również charakterystyczne cechy osobowości, które pozwalają mówić o tym zawodzie także w kategoriach posłannictwa oraz ponadprzeciętnego zamiłowania. Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli są zaś efektem pojmowania roli i funkcji tej grupy zawodowej. […] O nauczycielu myślimy bowiem w kategoriach misji, pasji, powołania”[9].

Również zbiór zadań oraz funkcji nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym ukazuje nam obraz wieloelementowy oraz niezwykle różnorodny. Odnajdziemy w nim, zarówno zadania natury organizacyjnej, informacyjnej, motywacyjnej, jak również kontrolno-korekcyjnej, opiekuńczej, środowiskowej czy badawczej, które wymagają szczegółowych i zarazem zintegrowanych kompetencji[10]. Kwalifikacje zdobyte podczas procesu edukacyjnego w uczelniach wyższych są tu niewystarczające. Koniecznym jest posiadanie odpowiednich kompetencji, rozumianych jako kwalifikacje poszerzone o bogate doświadczenie zawodowe oraz życiowe. Tymczasem w zawodzie nauczyciela wymaga się ich posiadania już na starcie pracy zawodowej[11].

Stefan Michał Kwiatkowski uważa, że współcześni „nauczyciele zostali postawieni w sytuacji presji społecznej, która polega na transferze odpowiedzialności za edukację dziecka na system oświaty”[12]. Wymagania stawiane nauczycielom oraz oczekiwania społeczne, z którymi muszą mierzyć się na co dzień, wydają się zupełnie nierealne. Być może zasadną jest idea twierdząca, iż mamy do czynienia z nieświadomym transferem odpowiedzialności „za szeroko rozumiane wypełnianie zadań

8 H. Kraszkiewicz, *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku (cz. II)*, „Wszystko dla Szkoły” 2010, nr 5, s. 9.

9 S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne…*, s. 35.

10 J. Poplucz, *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Chowanna” 1988, nr 2, s. 149–169.

11 S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne…*, s. 35; Kompetencje zdaniem S. Dylaka to „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań” – S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

12 Tamże, s. 37.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

edukacyjnych, z całego społeczeństwa, przez wybraną grupę"[13]. Grupę tę stanowią pedagodzy, natomiast owego transferu dokonują przede wszystkim rodzice.

Obecnie także, wbrew staraniom i pracy teoretyków myśli pedeutologicznej zaobserwować można dewaluację oraz niezwykle krytyczne podejście do pracy nauczycieli[14].

Współdziałanie w przestrzeni rodzic–nauczyciel

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej współpraca pomiędzy nauczycielem a rodzicami jest konieczna. „Postrzegać ją należy jako wymóg formalny, a organizować zgodnie ze wskazaniami sugerowanymi przez nowe koncepcje pedagogiczne, prawo oświatowe (Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, Konwencja o Prawach Dziecka, Ustawa o Systemie Oświaty), zarządzenia i dokumenty wyznaczające założenia i ramy organizacyjne przedszkoli"[15]. Podejmowanie bowiem działań partnerskich pomiędzy przedszkolem i rodzicami stwarza dziecku szansę łatwiejszego przejścia przez edukację przedszkolną, a nauczycielowi pełniejsze poznanie jego możliwości psychofizycznych. Wytwarza także u rodziców poczucie odpowiedzialności za kształcenie i wychowanie[16], czyli konieczność „wywierania pedagogicznego wpływu, [...] budującego podstawy egzystencji ludzkiej, jej uspołecznienia i socjalizacji, [...] formułującego w odpowiedzialny sposób cechy osobowości w ramach uczenia się i rozwoju dziecka"[17]. Warto pamiętać, że przedszkole pomimo, że przejmuje w pewnym zakresie funkcje wychowawcze rodziny, nie może i nigdy nie powinno jej zastąpić. Niezwykle jednak ważne jest więc współdziałanie tych dwóch partnerów w świadomym, celowym i jednolitym procesie wychowania dzieci[18], bowiem, jak pisze Jolanta Walaszek-Latacz, współpraca tych dwóch środowisk stanowi podstawę prawidłowego rozwoju dzieci[19].

13 Tamże.

14 A. Królikowska, B. Topij-Stempińska, *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 1 (31), s. 15.

15 M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2006, s. 30.

16 Tamże, s. 34.

17 J. Walaszek-Latacz, *Problemy wychowawczej współpracy na płaszczyźnie rodzina-szkoła w opinii studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 34, s. 107.

18 M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna*…, s. 31.

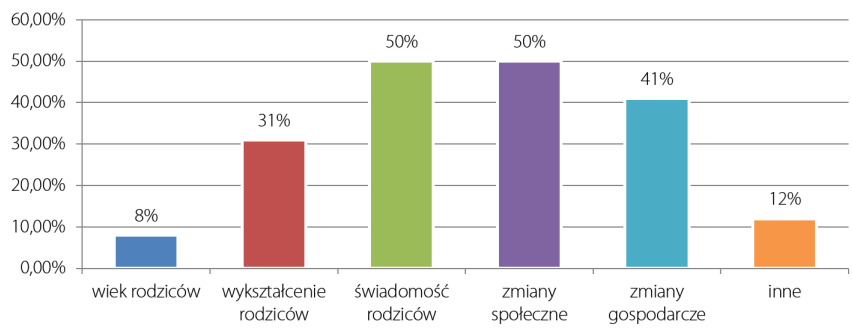
19 J. Walaszek-Latacz, *Problemy wychowawczej*…, s. 107.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Problematyka badawcza oraz analiza zebranych wyników

Obszarem zainteresowań badawczych objęto współczesne oczekiwania rodziców wobec nauczyciela przedszkola. Badania diagnostyczne przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety w marcu 2015 r. na terenie miasta Łodzi. Na pytania ankietowe odpowiedziało 47 rodziców oraz 48 nauczycieli z pięciu placówek przedszkolnych: Przedszkola Miejskiego nr 55 w Łodzi, Przedszkola Miejskiego nr 133 w Łodzi, Przedszkola Miejskiego nr 170 w Łodzi, Przedszkola Miejskiego nr 174 w Łodzi oraz Publicznego Przedszkola „Galileo" prowadzonego przez Fundację Familijny Poznań. Kwestionariusz ankiety zwierał 15 pytań.

Warto podkreślić, że aż 75% respondentów stwierdziło, że zmieniły się oczekiwania społeczne rodziców, jednocześnie większość z nich wyraziła zdanie, iż **zmiany te mają charakter znaczący**. Warto również zauważyć, że ankietowani nauczyciele dostrzegli wiele przyczyn owych zmian. 50% z nich uważa, że oczekiwania rodziców zmieniły się w wyniku ich większej świadomości oraz zachodzących zmian społecznych (50% nauczycieli) i gospodarczych (41% nauczycieli). W mniejszym stopniu, według nauczycieli, wpływ na te zmiany ma wykształcenie rodziców (31% nauczycieli) oraz ich wiek (8% nauczycieli).

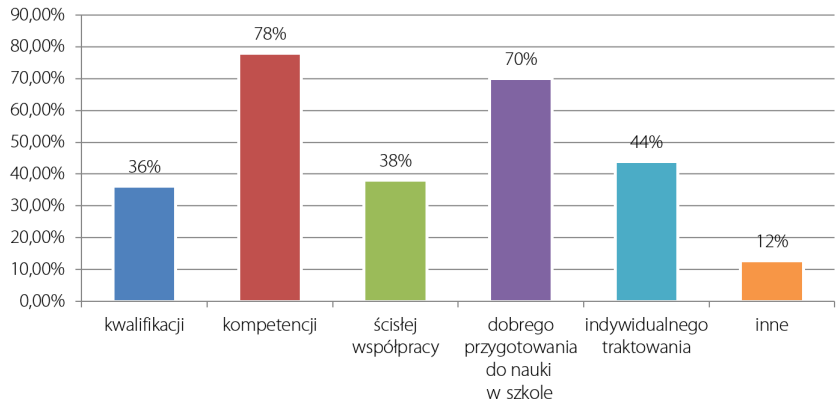


Wykres 1. Czynniki mające wpływ na zmianę oczekiwań społecznych rodziców

Źródło: opracowanie własne

Należy również zaakcentować fakt, iż oczekiwania społeczne wobec nauczycieli przedszkoli w głównej mierze, zgodnie z przypuszczeniami, dotyczą **kompetencji** – odpowiedziało tak aż 78% ankietowanych rodziców i 59% nauczycieli. W dalszej kolejności ważne okazały się: dobre przygotowanie do edukacji szkolnej (70% rodziców oraz 74% nauczycieli), jak również indywidualne traktowanie podopiecznych (44% rodziców oraz 78% nauczycieli). W mniejszym stopniu rodzice oczekują od nauczycieli przedszkoli kwalifikacji oraz ścisłej współpracy (Wykres 2).

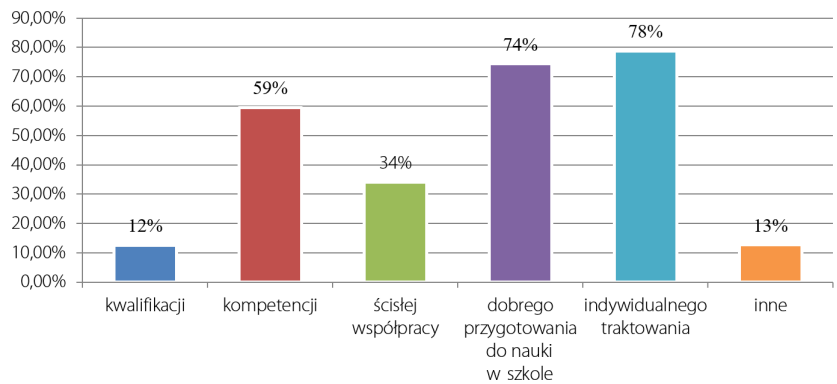
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333



Wykres 2. Oczekiwania rodziców wobec nauczyciela przedszkola

Źródło: opracowanie własne

Bardzo interesującym okazał się także fakt dużej rozbieżności pomiędzy odpowiedziami poszczególnego rodzaju respondentów (Wykres 2 i Wykres 3).



Wykres 3. Opinia nauczycieli o oczekiwaniach rodziców

Źródło: opracowanie własne

Otóż większość rodziców oczekuje od nauczycieli przedszkoli przede wszystkim kompetencji (78% rodziców), natomiast większość nauczycieli sądzi, iż rodzice oczekują od nich, przede wszystkim **indywidualnego traktowania dzieci** (78% nauczycieli).

Jak wynika z przeprowadzonych badań najwięcej rodziców, bowiem 52%, przyznało, że chce uczestniczyć w życiu przedszkola w stopniu średnim oraz raz na

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

kwartał (uważa tak 63% respondentów). Zdaniem jednak 50% badanych nauczycieli rodzice chcą uczestniczyć w życiu przedszkola raz na pół roku.

Właściwie dobrane formy kontaktów w paradygmacie rodzic–nauczyciel przedszkola są warunkiem prawidłowego współdziałania[20]. Z tego powodu poproszono respondentów o podanie preferowanej formy kontaktu. Ponad 72% rodziców woli **kontakt e-mailowy**, w dalszej kolejności: konsultacje indywidualne (63% rodziców), jak również zebrania ogólne (61% rodziców). Wypowiedzi ankietowanych nauczycieli różnią się jednak od tych wyżej wymienionych, bowiem ich zdaniem rodzice preferują zwłaszcza **konsultacje indywidualne** (72% nauczycieli), kontakt e-mailowy (57% nauczycieli) oraz zebrania ogólne (48% nauczycieli). Niezaprzeczalnie, indywidualne kontakty z nauczycielem dają możliwość uzyskania pełniejszej i bardziej wyczerpującej informacji o dziecku.

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się także, że większość rodziców chciałaby współdecydować w przedszkolu przede wszystkim o **zajęciach dodatkowych** (40% rodziców), kolejno o wycieczkach, wyjściach i imprezach (36% rodziców), jak również o treściach nauczania i procesie dydaktyczno-wychowawczym (21% rodziców). Zdaniem jednak nauczycieli, rodzice chcą współdecydować przede wszystkim o **wycieczkach, wyjściach i imprezach** przedszkolaków (68,08% nauczycieli), w dalszej kolejności o finansach i wydatkach przedszkola (36% nauczycieli) oraz o jadłospisie placówki (36% nauczycieli).

Podsumowanie oraz wnioski

Przeprowadzone badania ankietowe mogą wskazywać na fakt, iż współcześni rodzice mają skłonność do wywierania wpływu na kształt placówki przedszkolnej w skali mikro – czyli poprzez dążenie do zaspakajania potrzeb i oczekiwań zbudowanych dla wymogów swojego dziecka i własnej wizji roli przedszkola w jego kształtowaniu. Trudniejsze wydaje się dostrzeżenie przez nich szerszego spektrum funkcji edukacyjno-wychowawczej przedszkola oraz nauczyciela przedszkolnego w budowaniu zmiany jakościowej i przygotowaniu dzieci jako grupy społecznej do pełnienia kolejnych ról życiowych (w tym najbliższej czasowo roli ucznia, a nieco później wartościowego i odpowiedzialnego członka społeczeństwa).

Demokratyzacja edukacji sprawiła, iż rodzice uzyskali prawo do współdecydowania o procesach zachodzących w placówkach oświatowych, „ukazano im nieznane im wcześniej obszary działań, m.in. współpracę w tworzeniu nowego kierunku pracy przedszkola, uwzględniającego własną wizję edukacji i wychowania”[21].

20 Tamże, s. 111.

21 I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Otwartym pozostaje pytanie o ich zdolność oraz gotowość do świadomego uczestniczenia w tym procesie. Zdecydowana większość z nich wyraża jednak potrzebę i chęć współpracy z przedszkolem oraz uczestniczenia w jego życiu i działalności dydaktyczno-wychowawczej. Oczekują oni od nauczycieli m.in. informacji o postępach dziecka oraz problemach, wskazówek, rad i pomocy fachowej w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, zrozumienia i wsparcia, otwartości na sugestie i prośby, równorzędnego oraz partnerskiego traktowania bez względu na różnice poglądów i wartości[22].

Zdaniem Andrzeja Olubińskiego „współczesne społeczeństwo narzuca nauczycielom wiele obowiązków, często wykraczających poza tradycyjny zakres zadań dydaktyczno-wychowawczych. Postawy nauczycieli wobec przemian bywają więc różne – począwszy od ich aktywnego zaangażowania, przez bierny do nich stosunek, skończywszy na nieakceptowaniu założeń lub oporze przed ich realizacją. Zmienność świata jednak wymaga przewartościowania tradycyjnych schematów rozumowania"[23]. Zmiany postaw nie dokonują się jednak z dnia na dzień. Obowiązujące prawo, rosnący poziom wykształcenia, poszerzanie horyzontów stanowią, co prawda, podwalinę wszelkich przeobrażeń, lecz reorientacja nastawień, zachowań i relacji jest procesem, wymaga zatem czasu. Zmiany na poziomie mentalnym i świadomościowym nie zachodzą także wraz z uprawomocnieniem się ustaw i rozporządzeń. Są uzależnione od sytuacji ekonomicznej oraz od własnej gotowości, zależą także od oczekiwań i presji szeroko rozumianego środowiska społecznego.

Przeprowadzone badania skłaniają do wniosków, że nauczyciel przedszkola powinien znać oczekiwania rodziców, jak również ustalić możliwy poziom ich realizacji. Mieć świadomość, że dobry kontakt z domem rodzinnym wychowanków to połowa sukcesu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przestrzeganie zaś społecznych reguł współpracy zapobiega powstawaniu konfliktów oraz wzajemnej niechęci.

Bibliografia

Bałachowicz J., Szkolak A. (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo „Libron", Kraków 2012.

Bednarska M., Musiał E., *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, ATUT, Wrocław 2012.

Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo AKAPIT, Toruń 2006.

Burtowy M., *Wzajemne oczekiwania rodziców i nauczycieli*, „Wychowanie w przedszkolu" 1987, nr 9.

22 H. Kraszkiewicz, *Oczekiwania wobec nauczycieli…*, s. 9–10.

23 A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 94.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Kraszkiewicz K., *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku*, „Wszystko dla szkoły" 2011, nr 4 i 5.
Królikowska A., Topij-Stempińska B., *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 31.
Kwiatkowski S. M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, „Nowa Szkoła" 2006, nr 8.
Nowosad I., Mortag I., Ondráková J. (red.), *Jakość życia, jakość szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
Nowosad I., *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.
Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
Poplucz J., *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Chowanna" 1988, nr 2.
Surina I., Murawska E., Apanel D., Durka G., *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.
Szempruch J., *Pedeutologia, Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.
Walaszek-Latacz J., *Problemy wychowawczej współpracy na płaszczyźnie rodzina–szkoła w opinii studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 34.
Zalewska-Bujak M., *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX I XXI stulecia w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Social expectations towards a kindergarten's teacher – statement of research

(Summary)

This article consists an attemption to do an analysis of the present-day expectations towards the teachers in polish kindergartens. The position of the role of the kindergarten's teacher had been presented in a wider context of social transformations in Poland. A separate part of this article is a characterization of meaning and value of the proper partnership in the parent-teacher paradigm, well as highlighting the problems and benefits related to this partnership.

Keywords: the teaching profession, the image of the teacher, expectations towards the teacher, kindergarten's teacher, partnership, parent-teacher paradigm.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Katarzyna Nadachewicz
Uniwersytet w Białymstoku

Oczekiwania rodziców oraz uczniów klas III szkoły podstawowej w stosunku do nauczyciela

Wstęp

Rozwój oświaty sprawia, że praca nauczyciela budzi społeczne zainteresowanie i poddawana jest ciągłej ocenie. Jest to zrozumiałe, gdyż pod jego opiekę oddaje się to, co jest najcenniejsze dla każdej rodziny – dziecko.

Nauczyciel dla uczniów klas I–III jest nie tylko wychowawcą, ale przede wszystkim przykładem i wzorem do naśladowania. Nie ma nic dziwnego w tym, że rodzice mają swoje oczekiwania wobec nauczyciela, który w tym okresie często jest większym autorytetem niż mama czy tata. Zrozumiałe jest także zainteresowanie społeczeństwa osobą nauczyciela, które chciałoby, aby nauczyciel był uosobieniem wszelkich dodatnich cech moralno-społecznych. Poszukiwania modelu osobowego nauczyciela wciąż trwają.

W tym artykule, w oparciu o wyniki przeprowadzonego badania ankietowego, przedstawię cechy nauczyciela, które zdaniem rodziców i dzieci klas trzecich szkoły podstawowej są najbardziej pożądane dla tego zawodu.

Społeczne oczekiwania wobec nauczyciela

Zawód nauczyciela zaliczany jest do grupy tzw. profesji pomocowych, czyli profesji zorientowanych na człowieka. Najważniejszym wskaźnikiem tej kategorii zawodów jest szczególny kontakt z innym człowiekiem, który stanowi zasadniczy element niniejszej pracy[1]. Większość publikacji dotyczących osobowości nauczyciela uwidacz-

1 K. Bobrowski, A. Pisarska, K. Ostaszewski, K. Okulicz-Kozaryn, *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*, „Edukacja" 2012, nr 4 (120), s. 39–51.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nia duży nacisk na te cechy, które można nazwać specyficznymi dla tego zawodu ze względu na oddziaływania wychowawcze skierowane na dziecko.

Zawód i rola nauczyciela w społeczeństwie kształtowały się pod wpływem rozmaitych wydarzeń historycznych. Ulegały więc zmianom także oczekiwania wobec nauczycieli: w XIX w. najważniejsza była moralność, obecnie bardziej zależy nam na jego umiejętnościach pedagogicznych. Oczekuje się od nauczycieli coraz lepszego przygotowania i wykazania się wiedzą z zakresu nauczania przedmiotu, jak i dydaktyki. Za skutecznych nauczycieli uważa się takich, którzy rozumieją naukowe podstawy nauczania, umieją posłużyć się repertuarem najlepszych sposobów i metod nauczania, zdolnych do refleksji i rozwiązywania problemów oraz traktujących uczenie się nauczania jako proces trwający przez całe życie zawodowe[2].

Model osoby nauczyciela jest odzwierciedleniem rozwoju społeczeństwa i wynika z charakteru panujących stosunków społeczno-politycznych. Ta społeczna zależność sprawia, że nauczyciel znajduje się w coraz to zmieniającej się i nowej sytuacji. Nauczyciel, który był jedynym źródłem wiedzy, staje się przewodnikiem w świecie wiedzy i wartości, pomocnikiem w poszukiwaniu sensu i rozumieniu świata kultury i symboli. L. Kupaj i W. Krysa zauważają, że do szkół przychodzą „nowoczesne dzieci", które potrzebują nowoczesnych nauczycieli[3]. Zdaniem autorek nie oznacza to jednak, że obecni nauczyciele muszą się przekwalifikować. Nauczyciel powinien być partnerem w relacjach z uczniami, uwalniać potencjał swoich wychowanków, rozwijać ich kreatywność, kierować umiejętnością zdobywania przez nich wiedzy, dawać im do ręki praktyczne sposoby samodzielnego rozwiązywania problemów, odkrywać ich nieograniczone możliwości[4]. Podobną postawę reprezentuje J. Szempruch, która, kreując obraz nauczyciela, zwraca uwagę na potrzebę jego działań mających na celu rozwijanie samodzielności uczniów, ich aktywności, innowacyjności i komunikacji, ale również umiejętność gromadzenia różnych technik analizy i oceny informacji związanych z przetwarzaniem i stosowaniem wiedzy[5].

Powszechność kształcenia oraz rozwój oświaty w Polsce szczególnie w ostatnich latach sprawiły, że przed szkołą i nauczycielami stawia się coraz to nowe i większe zadania. Dokonujące się w szkolnictwie przemiany wpływają także na to, że wiele uwagi poświęca się osobie nauczyciela, wobec którego zwiększają się oczekiwania zarówno ze strony przełożonych, jak i, a może należałoby powiedzieć przede wszystkim, ze strony rodziców.

---

2 R. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995, s. 377–378.

3 L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014, s. 12.

4 Tamże, s. 12.

5 J. Szempruch, *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 82–88.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wymagania stawiane nauczycielowi XXI w. powodują, że nie wystarcza, by w swojej pracy opierał się wyłącznie na intuicji, własnych upodobaniach czy potocznej mądrości. Współczesny nauczyciel ma obowiązek posługiwać się sposobami, których skuteczność została dowiedziona i podobnie jak przedstawicieli innych profesji – lekarzy, prawników, architektów – obowiązuje go utrzymanie uznanych standardów zawodowych[6]. A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek, powołując się na J. Femiak, uważają, że przed nauczycielem XXI w. stoją dwojakiego rodzaju wyzwania: nauczyciel musi mieć nie tylko odpowiednią wiedzę merytoryczną, ale także kompetencje komunikacyjne. „Nauczyciel budujący relacje z uczniem, powinien być jednocześnie wrażliwy, empatyczny, uważny, a także uporządkowany, zdecydowany, powinna go cechować umiejętność wprowadzania zasad funkcjonowania klasy i, co ważne, przestrzegania ich"[7].

Nauczyciel, aby dobrze wykonywać swoje zadanie, czyli uczyć i wychowywać, musi posiadać takie umiejętności, jak umiejętność rozwiązywania konfliktów, dawanie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, tworzenie zgranego zespołu, motywowanie uczniów do nauki. W dążeniu do osiągnięcia postawionych sobie celów nauczyciel powinien jasno i jednoznacznie wyrażać swoje oczekiwania i intencje, ale też musi być gotowy zrozumieć intencje ucznia. Warunkiem efektywnego działania jest umiejętność skutecznego porozumiewania, uznana za niezmiernie pożądaną i ważną kompetencję psychologiczną każdego nauczyciela[8]. Do kompetencji psychologiczno-pedagogicznych odwołują się także A. Domagała-Kręcioch i B. Majerek. Autorki uważają, że są one potrzebne nauczycielowi, aby mógł sobie poradzić w sytuacjach nowych, niejednokrotnie konfliktowych. „Nowa rzeczywistość wymusza na nauczycielach działania adekwatne do czasoprzestrzeni, w której przyszło żyć nie tylko im, ale przede wszystkim ich wychowankom i podopiecznym"[9].

K. Konarzewski uważa, że nauczyciel powinien „[...] skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych"[10]. Na podobne cechy wskazuje L. Bronowski, którego zdaniem nauczyciel musi być serdeczny, ale nie pobłażliwy, okazywać dużo zrozumienia dla uczniowskiej niedoskonałości oraz być cierpliwym i dążyć do tego, żeby

6 W. Pająk, *Rola nauczyciela w realizacji procesu edukacji w szkole*, http:// www.ckp-plonsk.internetdsl. pl/cms/index.php?option=com, pdf [dostęp 10.03.2015].

7 A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2014, s. 17.

8 J., Hładuń, *O nauczycielu słów kilka*, „Wieści zamkowe" 1998, nr 2, s. 32–34.

9 A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła*…, s. 24.

10 K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, *Tom.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 148.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

uczyć nie poprzez potęgowanie lęku, ale przez partnerstwo[11]. Listę cech, jakimi powinien odznaczać się nauczyciel, należałoby uzupełnić o uznane przez C. Banacha „cechy idealnego nauczyciela". Należą do nich m.in. umiejętność kontaktu z młodzieżą i otwartość, poszanowanie godności ludzkiej, dialogowość, umiejętność negocjowania, tolerancja, poczucie humoru[12].

Szybki rozwój techniki na świecie spowodował duży wzrost zagrożeń cywilizacyjnych, a co za tym idzie często mówi się o spadku moralności społecznej. Ma to istotny wpływ na oczekiwania wobec nauczyciela i jego odpowiedzialnej roli w kształtowaniu pożądanych społecznie postaw wśród dzieci i młodzieży.

Jak widzimy, we współczesnej szkole coraz wyraźniej zwraca się uwagę na rolę nauczyciela, któremu stawia się duże wymagania, nie tylko co do jego wiedzy i umiejętności pedagogicznych, ale również co do moralnego poziomu jego własnej osobowości[13]. Nauczyciel coraz częściej znajduje się w trudnej i nietypowej roli, musi szybko reagować na globalne przemiany kulturowe, co nie zawsze pozwala połączyć teorię z pedagogiczną praktyką, czy nowoczesność z tradycjonalizmem. „Fakt ten czyni nauczycieli podmiotami nieustającej krytyki społecznej"[14].

Reasumując, do najbardziej pożądanych cech według społeczeństwa, jakie powinien posiadać nauczyciel, należy: wiedza, przygotowanie merytoryczne, sprawiedliwość i obiektywizm, przyjacielski, partnerski stosunek do młodzieży, dyscyplina, obowiązkowość, kultura osobista itp. Nauczyciel będzie wzorem dla swoich uczniów-wychowanków, jeżeli z jego osobą łączyć się będzie w odczuciu społecznym pozytywny model ludzkiego postępowania.

Duży wachlarz cech, jakie wiążą się z osobowością modelu doskonałego nauczyciela, nie zawsze da się ująć w jedną spójną całość. Często mamy do czynienia z przeciwstawnymi cechami. Jedni oczekują od nauczyciela łagodności, inni uważają, że powinien on być surowy, jedni preferują nauczyciela z poczuciem humoru, inni oczekują od niego powagi, jedni chcą nauczyciela młodego, inni starszego. Zdaniem K. Konarzewskiego zmiany społeczne są zbyt szybkie, a oczekiwania zbyt duże i różnorodne, by w każdym obszarze były możliwe do spełnienia przez nauczycieli. Sytuacja taka powoduje to, że nauczyciel znajduje się na dwóch przeciwstawnych biegunach społecznej oceny, co przekłada się na sposób postrzegania jego roli[15].

---

11 L. Bronowski, *Moi chłopcy*, „Wieści Zamkowe" 1996, nr 4, s. 8.

12 A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła*…, s. 24.

13 J. Wyderka, *Autorytet nauczyciela*…, http://www.awans.net/strony/nauczanie_poczatkowe/wyderka/ wyderka1.html [dostęp 10.03.2015].

14 A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, *Szkoła*…, s. 24.

15 K. Konarzewski, *Sztuka*…, s. 149.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Metodologia

W oparciu o wyniki przeprowadzonego badania ankietowego, przedstawię cechy nauczyciela, które, zdaniem rodziców i dzieci klas III szkoły podstawowej, są najbardziej pożądane dla tego zawodu. Celem praktycznym jest nakreślenie takich cech osobowościowych i kompetencji nauczyciela, które w istotny sposób są ważne dla rodziców i uczniów klas III szkoły podstawowej. Sformułowano następujące problemy badawcze: Jakie oczekiwania wobec nauczyciela przejawiają badani rodzice i uczniowie? Jak płeć determinuje oczekiwania badanych dzieci i rodziców wobec nauczyciela? Jak wiek determinuje oczekiwania badanych rodziców wobec nauczyciela? Ze względu na podjęte problemy badawcze posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Do realizacji badań wykorzystano technikę badawczą – ankietę. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety.

Ankieta zawiera pytania zamknięte: ankietowani (zarówno rodzice jak i uczniowie) wybierali i zakreślali znakiem „X" cechę nauczyciela, którą uważa za konieczną do pracy z dziećmi w skali od 0 do 5, gdzie 0 oznacza najmniej ważną, a 5 najbardziej ważną oraz pytanie otwarte, które wymagało samodzielnego pisemnego udzielenia odpowiedzi. Ankieta przeprowadzona wśród rodziców i dzieci była anonimowa. Pozwoliło to na swobodne wyrażanie opinii na dany temat i uzyskanie szczerych odpowiedzi.

Badanie przeprowadzono w listopadzie 2014 r. w szkołach podstawowych na terenie województwa podlaskiego.

Badaniem objęto 75 rodziców, w tym 39 kobiet i 36 mężczyzn oraz 47 uczniów klas III: 26 dziewczynek oraz 21 chłopców.

Najwięcej badanych rodziców zarówno wśród kobiet (31%), jak i mężczyzn (36%) było w przedziale wiekowym 35–40 lat.

Respondenci najwyżej ocenili i wskazali na skali 5 punktów następujące cechy nauczyciela: sprawiedliwy (95%), dostrzegający mocne strony dziecka i bezpośrednio informujący o nich (93%), tolerancyjny (92%) oraz otwarty (91%). Oceną najwyższą w przedziale procentowym 80%–89% respondentów wyróżniono cechy: kompetentny, o wysokiej kulturze osobistej, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i bezpośrednio informujący o nich, obiektywny, ciepły, komunikatywny, mądry, kreatywny, obowiązkowy i otwarty.

W przedziale procentowym mniejszym niż 80% najwyższą oceną podanej skali oznaczono: wszechstronnie wykształcony (79%), miły (73%), bezpośredni (72%), wymagający (69%). Cecha zewnętrznego wyglądu nauczyciela (ładny) dla 44% badanych rodziców jest najmniej ważna.

Analiza wyników przeprowadzonych badań empirycznych umożliwiła sformułowanie następujących wniosków (wybrano tylko cechy, które na skali punktowej osiągnęły 5 i 4 punkty):

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

1. Wszyscy rodzice w nauczycielu najbardziej doceniają: sprawiedliwość, dostrzeganie mocnych stron dziecka i bezpośrednie informowanie o nich, tolerancyjność oraz otwartość. Cecha zewnętrznego wyglądu nauczyciela (ładny) dla grupy badanych rodziców jest najmniej ważna.
2. Kobiety w wieku 40 lat i więcej doceniają w nauczycielu to, że jest miły, kompetentny, o wysokiej kulturze, sprawiedliwy, tolerancyjny, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i mocne strony dziecka, obiektywny, ciepły, mądry, obowiązkowy, sumienny i otwarty.
3. Te same cechy uważają za bardzo ważne kobiety w wieku 35–40 lat, uzupełniając tę listę jeszcze o dwie cechy: wymagający i kreatywny.
4. Zdaniem kobiet 30–35 lat najbardziej pożądane w pracy z dziećmi są cechy: wysoka kultura, sprawiedliwość, tolerancyjność, wymagania stawiane przed dziećmi, bezpośredniość, poszukiwanie dróg dotarcia do dziecka, dostrzeganie pojawiających się problemów i mocnych stron dziecka, obiektywność, ciepło, komunikatywność, mądrość, wszechstronne wykształcenie, kreatywność, obowiązkowość, sumienność i otwartość.
5. Kobiety w wieku do 30 lat – oczekują w największym stopniu, że nauczyciel będzie: miał wysoką kulturę, będzie sprawiedliwy, tolerancyjny, wymagający, bezpośredni, dostrzegający pojawiające się problemy i mocne strony dziecka, obiektywny, ciepły, komunikatywny, mądry, wszechstronnie wykształcony, kreatywny i otwarty.
6. We wszystkich grupach wiekowych badanych kobiet, cecha zewnętrznego wyglądu „ładny" jest najmniej istotna i ważna.
7. Zdania mężczyzn w różnych grupach wiekowych są bardziej podzielone i oceniane rozbieżnymi ocenami w podanej skali. Mężczyźni w wieku 40 i więcej lat doceniają u nauczyciela wysoką kulturę, to że jest sprawiedliwy, obiektywny i komunikatywny, mądry oraz otwarty.
8. W przedziale wiekowym 35–40 mężczyźni oczekują w największym stopniu, że nauczyciel będzie: sprawiedliwy, tolerancyjny, bezpośredni, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i mocne strony dziecka, obiektywny i mądry.
9. Mężczyźni w wieku 30–35 lat jako najważniejsze cechy uznali: tolerancyjny, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i bezpośrednio informujący o nich, wszechstronnie wykształcony, kreatywny, obiektywny oraz sumienny.
10. Dla najmłodszej grupy mężczyzn (do 30 lat) ważne jest, aby nauczyciel był: miły, bezpośredni, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i mocne strony dziecka, wszechstronnie wykształcony, kreatywny i otwarty.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

11. Cecha zewnętrznego wyglądu nauczyciela (ładny) nie jest cechą najważniejszą dla mężczyzn w różnych grupach wiekowych, ale jest bardziej doceniana niż przez kobiety.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań wśród uczniów, można stwierdzić, że :

1) Prawie wszyscy uczniowie klas III we współczesnym nauczycielu najbardziej doceniają: troskliwość, życzliwość, wyrozumiałość, kreatywność oraz cierpliwość.
2) Wygląd zewnętrzny nauczyciela (ładny) dla każdej grupy badanych uczniów jest cechą najmniej ważną.
3) Dziewczęta w wieku 9–10 lat doceniają w wychowawcy to, że jest: miły, sprawiedliwy, dostrzegający mocne strony dziecka i bezpośrednio informujący o nich, kreatywny, życzliwy, wyrozumiały. Grupa tych dziewcząt uważa, że przy takiej osobie czują się w szkole bezpiecznie, otrzymują pomoc w dążeniu do wyznaczonego celu oraz z radością i uśmiechem pokonają szkolne niepowodzenia. W przedziale wiekowym 9–10 lat chłopcy oczekują w stopniu najwyższym, że nauczyciel będzie miły, kompetentny, sprawiedliwy, tolerancyjny, bezpośredni, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający zarówno problemy jak też mocne strony ucznia, komunikatywny, troskliwy i życzliwy oraz wyrozumiały i cierpliwy.
4) Wśród badanych chłopców i dziewcząt klas III cecha nauczyciela wymagającego jest najmniej istotna i ważna.
5) Najbardziej nieakceptowaną cechą osobowości występującą u nauczyciela wśród badanej grupy chłopców jest niesprawiedliwość. Innego zdania są dziewczęta. Uważają one, że nauczyciel nie powinien być nudny.

Praca nauczyciela ma dwa aspekty: merytoryczny i moralno-etyczny. Wiążą się z nimi społeczne oczekiwanie i publiczna ocena. Zdaniem zarówno rodziców, jak i dzieci w osobie nauczyciela mniej ważne są cechy, które nie są bezpośrednio związane z kompetencjami zawodowymi, jak bycie ładnym, ciepłym, bezpośrednim czy bycie miłym. W sylwetce nauczyciela, będącej złożonym zespołem cech osobowościowych, na pierwszy plan należy wysunąć najważniejszą wartość – dobro dziecka, odpowiedzialność za jego rozwój i przygotowanie do podejmowania decyzji. Cechy „ukierunkowane na dziecko" doceniane są przede wszystkim przez kobiety w różnym wieku. Ważne są one również, ale w mniejszym stopniu, dla mężczyzn. Doceniana przez rodziców jest rozumiana w szerokim aspekcie komunikatywność nauczyciela w relacjach z rodzicami i indywidualne traktowanie wychowanków.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Bibliografia

Arends R., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.

Bobrowski K., Pisarska A., Ostaszewski K., Okulicz-Kozaryn K., *Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów*, „Edukacja" 2012, 4 (120).

Bronowski L., *Moi chłopcy*, „Wieści Zamkowe" 1996, nr 4.

Domagała-Kręcioch A., Majerek B., *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2014.

Hładuń J., *O nauczycielu słów kilka*, „Wieści Zamkowe" 1998, nr 2.

Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*, t. 2: *Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.

Pająk W., *Rola nauczyciela w realizacji procesu edukacji w szkole*, http:// www.ckpplonsk.internetdsl.pl/cms/index.php?option=com, pdf [dostęp 10.03.2015]

Szempruch J., *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Wyderka J., *Autorytet nauczyciela*, http://www.awans.net/strony/nauczanie_poczatkowe/wyderka/wyderka1.html [dostęp 10.03.2015].

Expectations of parents and students in grades III school in relation to the teacher

(Summary)

According to the National Association for the Education of Young Children, the most important characteristic for teachers of early childhood development is enthusiasm and passion for children. Working with young children all day takes huge measures of patience. In this article I will present what qualities recognized teachers, parents and students as the most important.

Keywords: public expectations, teacher, teacher characteristics.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Kamil Wnuk
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Wiedźma Ple-Ple" jako nauczyciel Masz zamiar straszyć w edukacji artystycznej?

Pleplanie, gadanie, bełkot, snucie opowieści niekoniecznie mających puentę i sens bardzo błyskotliwie i głęboko odpowiada jako metafora „wiedźmy Ple Ple", która uchodziła wśród Fragglesów za wzór mądrości. Należy także podkreślić, że mądrość zależna jest też od otoczenia społecznego i jego oczekiwań, a „uprzywilejowana pozycja nauczyciela wyraża się nie tylko w prawie do wymagania odpowiedzi, ale w prawie decydowania czy to, co powie uczeń, jest prawdziwe. [...] Odkrywa to kolejną właściwość zachowań komunikacyjnych nauczyciela i uczniów [...] mamy tu do czynienia z asymetrycznym układem relacji i zróżnicowanym zakresem uprawnień obu stron. W takiej sytuacji [...] rolą ucznia jest podążanie za nauczycielem i osiąganie wyznaczonych przez niego celów"[1].

Otaczająca nas rzeczywistość nasuwa jednak refleksję nad koniecznością rozumienia zmienności świata, gdyż dotychczasowe doświadczenie człowieka, przekonujące o potrzebie określenia wewnętrznej logiki tych zmian, by móc ów świat pojąć, a zwłaszcza by antycypować kierunek jego rozwoju, okazało się niewystarczające. Współczesną zmienność świata należy starać się możliwie szybko wyjaśnić, niejako chwytać ją w biegu, a radzenie sobie z przeszłością wymaga umiejętności uczenia się nie tyle rzeczywistości doświadczanej, ile potencjalnej. Zmienność świata jawi się jako ewidentny problem edukacyjny. Nie tylko pobudza do przewartościowania tradycyjnych schematów rozumowania, ale także do obserwacji i analizy myśli poznawczej, filozoficznej, politycznej, a także kultury, do nowych rozwiązań edukacji artystycznej. Według Alvina Tofflera dzieje ludzkości dowodzą, że „postęp techniczny i pomysły innowacyjne wiążą się z pracą"[2]. Człowiek może wpływać na

1 M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s.28.

2 A. Toffler, *Powershift*, Bantam Books, New York 1990, s. 209.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

wydarzenia dziejowe, przy czym czyniąc to, musi ciągle mieć na uwadze samą istotę, cele i znaczenie ludzkiej pracy. Gdy nauczyciele nie lubią zmian, nie rozumieją ich, nie uważają za użyteczne czy też nie zgadzają się z nimi, to każda zmiana zostanie wprowadzona w życie niekompetentnie, nieszczerze lub wcale jej nie będzie. Dorota Klus-Stańska twierdzi, że szkoła jest środowiskiem nietwórczym i twórczości niesprzyjającym: „zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się skrajną naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem”[3]. To obraz nauczyciela, który traktuje twórczość ucznia jako aktywność niewygodną, absorbującą nadmiernie uczącego, słabo podpadającą pod kontrolę, a jeśli już tolerują zachowania twórcze, to wyłącznie u wychowanków zdolnych, wybitnych, przejawiających kompetencje przekraczające wymagania programu szkolnego. „Uczeń, który wie, zanim nauczyciel mu powiedział, jest rozpoznawany jako zakłócający porządek szkolny i jego nieprzewidziana wiedza zostaje zmarginalizowana”[4]. Formalizm wiedzy i oczekiwanie, by przyjmowała ona ściśle określoną postać, ramę i zakres, ułatwiają tę formę nauczycielskiego panowania. Nie wystarczy wiedzieć, by zyskać aprobatę ze strony nauczyciela, trzeba jeszcze widzieć i wyrazić to w określony sposób. Dorota Klus-Stańska postuluje stworzenie przestrzeni dla refleksji o istotnych problemach w kształceniu: jak używać umysłu i wyobraźni, jak nie marnotrawić naturalnej ciekawości poznawczej i wrażliwości emocjonalnej, wrodzonego potencjału każdego dziecka[5]. Jak zauważa Mariola Chomczyńska-Rubacha, zachowania komunikacyjne w klasie szkolnej przebiegają według kilku zasad: „nie rozmawiaj podczas pracy samodzielnej, nie przerywaj wypowiedzi innych osób, mów pełnymi zdaniami, podnieś rękę, jeśli chcesz zadać pytanie, nie dyskutuj z nauczycielem”[6]. Oto mamy w szkole do czynienia z utrzymującym się obrazem sytuacji utraty sensu podejmowania jakichkolwiek działań, prowadząc do stanu frustracji, apatii, zniechęcenia, a nawet bezradności. Dorota Klus-Stańska mocno podkreśla „nietwórczy nauczyciel nie tylko nie potrafi wyzwalać twórczości uczniów – on tej twórczości nie rozumie, nie wie, jak na nią reagować, odczuwa w jej obli-

3 D. Klus-Stańska, *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 59.

4 D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

5 D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina,* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, E. Smak (red.), Opole 2009, s. 33–41.

6 M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika, cz. 2*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 248.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

czu niepokój i bezradność, a w skrajnych przypadkach wrogość"[7]. To, co nauczyciele wiedzą, jest podstawą do próby zrozumienia nowego, nieznanego, a to, co ich określa, to silna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę dziecięcego procesu uczenia się – jego rytmu, czasu i miejsca, sposobów organizacji. Realizowane projekty artystyczne są więc rezultatem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii polegającej na codziennej obserwacji, interpretacji oraz dokumentowaniu. Szczególną uwagę zwraca się na dokumentację w procesie planowania działań artystycznych czy performatywnych. W ostatnich latach ujawniło się także zainteresowanie performance'em i performatywnością[8], co wiąże się z kolejnym, tym razem „performatywnym zwrotem"[9]. Warto zatem podkreślić, iż mnożenie „zwrotów" (lingwistyczny, obrazowy, performatywny) w badaniach nad kulturą[10], po pierwsze, nieco osłabia siłę poglądu o „cywilizacji obrazkowej", po drugie – potwierdza przekonanie o niewystarczalności dotychczasowych teorii dotyczących zjawisk współczesnej kultury. Gdybyśmy chcieli „zobaczyć" obraz w perspektywie poszczególnych „zwrotów", to zwrot lingwistyczny traktował obraz jako tekst, zwrot obrazowy ujawnił wizualne aspekty społecznej komunikacji i w ogóle życia społecznego, natomiast zwrot performatywny odsłonił fenomen zdarzenia, spektaklu, który towarzyszy zjawiskom wizualnym. Na podstawie interpretacji tworzonej (na bieżąco) dokumentacji podejmuje się decyzje odnośnie do kierunków projektu, kolejnych kroków i działań. Współcześni nauczyciele, zdaniem Stefana Wołoszyna, nie zawsze jednak zdają sobie sprawę, że w swych działaniach są wolni, niezależni, lecz równocześnie odpowiedzialni za rezultaty swych poczynań[11]. Od szkoły i nauczyciela oczekuje się także dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności.

Pojęciem, które zyskuje rosnącą popularność w refleksji nad nową aktywnością w sieci: „Witajcie w hybrydalnych czasach!" – to zawołanie z książki Lwa Manovicha

7 D. Klus-Stańska, *Obszary zgody*…, s. 62.

8 Performatyka to nowa dyscyplina, która zajmuje się różnymi zdarzeniami społecznymi i kulturowymi – od performance'ów artystycznych, poprzez ceremonie religijne, akty terrorystyczne, widowiska sportowe, aż do operacji medycznych. Zob. E. Domańska, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie" 5/2007.

9 E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

10 A. Zeidler-Janiszewska, *Visual Culture studies czy antropologicznie zorientowana Bildwissenschaft? O kierunkach zwrotu ikonicznego w naukach o kulturze*, „Teksty Drugie", 4/2006.

11 S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994, s. 25.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

pt. *Język nowych mediów*[12]. Określenie hybrydalnych czasów, hybrydalnej sztuki wydaje się uzasadnione wobec takich pojęć, jak intermedia, hipertekst, multimedia. Coraz więcej propozycji artystycznych i kulturowych dotyczy strefy „pomiędzy" – pomiędzy tekstami (intertekstualizm), pomiędzy mediami (intermedialność) czy pomiędzy dyskursami (np. artystycznym i naukowym), co w gruncie rzeczy prowadzi do stworzenia nowej płaszczyzny działań twórczych, bowiem relacje pomiędzy różnymi tekstami i mediami są bardziej skomplikowane niż wyraża to pojęcie interdyscyplinarności. Upowszechnianie wśród uczniów wiedzy i postawy potrzebnych we współczesnym świecie pomaga rozwijać umiejętności samodzielnego i krytycznego myślenia, stosować nowe technologie do uczenia się, a nie tylko rozrywki, odpowiedzialnie korzystać ze źródeł, stosować szkolną wiedzę w praktyce, bezpiecznie korzystać z Internetu. Warto zatem inwestować w przygotowanie uczniów do korzystania z nowych technologii na konieczność zmian perspektywy myślenia o zjawiskach artystycznych już od etapu edukacji szkoły podstawowej. Sprostać temu można jedynie poprzez dostosowywanie się do tychże realiów, m.in. poprzez wprowadzanie niekonwencjonalnych form i metod pracy, włączanie młodych ludzi do aktywności w zakresie szeroko rozumianej edukacji artystycznej. Młodzież aktywizuje się w momencie, kiedy stwarza się jej warunki do wychodzenia ponad przeciętność i współtworzenia rzeczy nowych, twórczych i niekonwencjonalnych. Myślenie i uczenie się są czynnościami praktycznymi. Niestety w szkołach często nie dostrzega się faktu, że procesy myślenia i uczenia się są stymulowane przez problem. Jeżeli dla osoby uczącej się problem ma dużą wagę, to staje się ona bardziej aktywna fizycznie i umysłowo, bardziej zaangażowana w jego rozwiązanie. Problemy istotne dla ucznia to te, które są bliskie jego zainteresowaniom i doświadczeniom. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Romualda Petrykowskiego, które są ponadczasowe i mogą być wskazówką dla współczesnych nauczycieli podejmujących trud wprowadzania nowatorskich rozwiązań do szkolnej rzeczywistości: „wprowadzanie zmian w uświęconej tradycją praktyce jest pracą pionierską, połączoną z ryzykiem, i wykonywaną w osamotnieniu. Pionierom w ich poczynaniach towarzyszy zwykle skromna liczba życzliwych obserwatorów, pozostali natomiast są obojętni, a niekiedy nawet niechętni"[13]. Według Rudolfa Arnheima, w inteligentnym postrzeganiu czy oglądowym myśleniu nie ma różnicy między tym, co rzeczywiście widzimy, a tym, jak zamkniętymi oczami się myśli. Niewidzialne jest bowiem traktowane jako kontynuacja i część widzialnego, w konsekwencji czego nie ma jednego ustalonego wizerunku danego dzieła: „postrzeganie dostarcza [...] widzialnego dowodu na

12 L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

13 R. Petrykowski, *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

to, że wszystkie przedmioty znajdują się w stanie ciągłej przemiany[14]. Jedną z przyczyn takiej natury postrzegania jest fakt, iż nigdy nie da się ono ograniczyć do tego, co odbiorca ma w danym momencie przed oczami: akt postrzegania nigdy nie jest wyizolowany; jest tylko najmłodszą fazą przebiegu nieskończonych podobnych aktów, które zostały przeprowadzone w przeszłości i wciąż żyją w pamięci. Tak samo przyszłe postrzeganie jest performatywne przez postrzeganie teraźniejsze [...]. Postrzeganie musi więc w tym poszerzonym sensie zawierać także obrazy wyobraźni oraz ich odniesienia do bezpośrednich doświadczeń widzenia"[15]. Wszyscy chętnie zaglądają w różne dziury, w miejsca, o których wiedzą, że nic w nich nie ma. Zdaniem Arnolda Berleanta „to, co świadome, staje się uświadomione na równi z tym, co niewidoczne"[16]. Dlatego też pomysły, które zyskują największą popularność to te, które dają jednostkom wolność do tworzenia własnych treści. Występujące zmiany mają niebagatelne znaczenie społeczne i kulturalne. Wraz z rozwojem sieci powstaje społeczeństwo bardziej świadome, które może w znacznie większym stopniu wpływać na otaczającą rzeczywistość. To co mam na myśli, to użytkownicy, którzy posiadają zdolność realizacji własnych celów niezależnie od pierwotnych zastosowań aplikacji i urządzeń. Tacy użytkownicy znajdą drogę do realizacji swoich dążeń bez programów stworzonych specjalnie do tego celu. Ważna jest jednak jeszcze jedna rzecz: chodzi o to, by odkryć, że proces budowania mechanizmów partycypacji może tworzyć też takie odruchy myślenia (wspólne też dla animatorów i twórców edukacji kulturalnej) i takie ramy działania, które wygaszają perspektywy biograficznych i jednostkowych doświadczeń uczestników, a w szczególności perspektywy biograficznego i jednostkowego doświadczenia obecności owego „trzeciego aktora", wszystkich strukturalnych napięć obecnych na poziomie indywidualnego życia. Są to przede wszystkim sytuacje, kiedy dochodzi do zakrycia owego jednostkowego wymiaru – biograficznych dróg, narracji i wewnętrznych procesów – poprzez procesy grupowe i potrzeby grupy. Szczególnie istotne jest to, że zakrywany jest też wówczas pewien zakres wolności, a więc zdolności jednostki do bycia „kimś innym", do przekraczania swej roli życiowej, o czym ostatnio dużo pisał Nigel Rapport[17], a i podobnie Andrzej Turowski w swoim eseju o „sztuce szczególnej"[18]. Nie chodzi więc tutaj o żadne „odkrycie" perspektywy jednostki ani w ogóle o odkrycie,

14 R. Arnheim, *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*, cyt. tłum. P. Wojtasiewicz, Köln 1972, s. 60.

15 Tamże, s. 84.

16 Tamże, s. 167.

17 N. Rapport, *Apprehending Anyone: the non-indexical, post-cultural and cosmopolitan human actor*, [w:] „Journal of Royal Anthropological Institute" 2010, no 1.

18 A. Turowski, *Sztuka, która wznieca niepokój, Manifest artystyczno-polityczny sztuki szczególnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012, s. 42–45.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

że istnieją jednostki, ale o myślenie poprzez jednostkę, która jest postacią „w ruchu", poszukującą drogi, zmieniającą swoje „ja". To w tym miejscu pojawia się bowiem możliwość działania, wykonania zwrotu, swego rodzaju „obywatelskie nieposłuszeństwo". „Tak rozumiane nieposłuszeństwo – pisze Andrzej Turowski – realizując wolność jednostki, przybiera formę przemocy, której celem jest wymuszenie zmiany w obrębie wspólnoty"[19]. Jednocześnie to właśnie na tym poziomie widać, że postrzeganie grupy jako „typowej" czy też „ukształtowanej kulturowo" może stworzyć niebezpieczne wrażenie spójności, powtarzalności zachowań, sposobów mówienia, powtarzalności sądów, ułatwiając tym samym zasłonięcie tego, co najbardziej twórcze na poziomie jednostkowej historii.

Definiując założenia uczenia się opartego na negocjacjach – zwracam uwagę, że nie tworzy się programu skoncentrowanego na dziecku, lecz program, którego źródłem jest młodzież i któremu nauczyciel nadaje jedynie ramy. W tym miejscu pojawia się kofiguratywna „kultura odnalezionych rówieśników", uruchamiająca poziomy transfer znaczeń, oznaczający współwystępowanie wzorców kulturowych starszej i młodszej generacji, i prefiguratywna „kultura zagadkowych dzieci", gdy starsi nie nadążają za zmianami, a rzeczywistość staje się zrozumiała tylko dla najmłodszych pokoleń, a więc na znaczeniu zyskuje ponownie pionowy transfer znaczeń, ale tym razem o zmienionym kierunku. Trudno nie zgodzić się z Marshallem McLuhanem, jednym z czołowych teoretyków komunikacji medialnej, gdy stwierdza, że artyści mają szczególne kompetencje w zakresie analizy i rozumienia współczesnych przemian kulturowych[20]. Nie tylko wypowiadają się na ich temat; sztuka jest również przestrzenią praktycznego testowania nowych modeli funkcjonowania w kulturze. A kryterium podziału dotyczącego zwłaszcza młodej, zanurzonej w kulturze generacji społeczeństwa zaprezentowała amerykańska antropolog Margaret Mead, która, biorąc pod uwagę przekaz dziedzictwa między pokoleniami oraz różnorodność środowisk, w jakich przebiega socjalizacja młodego pokolenia, wyróżniła kultury: „postfiguratywne, w których dzieci uczą się głównie od starszych rodziców, konfiguratywne, w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swoich rówieśników, i prefiguratywne, w których dorośli uczą się również od swoich dzieci, jest odbiciem czasu, w którym żyjemy"[21]. Coraz mniejsza przewidywalność dalszych zmian sprawia, że „starsza generacja" nie wie, jak planować rozwój artystyczny młodzieży. Kultura prefiguratywna oddaje autorytet młodemu pokoleniu, ponieważ dotrzymuje kroku za najnowszymi trendami i potrafi je

19 Tamże, s. 40.

20 M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka-Kubisz, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

21 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 23.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

szybko wchłaniać. Z jednej strony sytuacja, w jakiej młody człowiek znajduje się, umożliwia mu wyrażanie siebie niezależnie od wymogów czasowych, przestrzennych i społecznych. Zaspokojenie tych potrzeb staje się możliwe dzięki zastosowaniu grywalizacji[22] w procesie edukacji artystycznej. Polega na zmianie nastawienia uczniów do procesu nauczania oraz do treści programowych poprzez zwiększenie ich zaangażowania, podwyższenie ich motywacji do pracy, przy częstym zwiększeniu autonomii. Nauczyciele, jako uczestnicy tego życia, muszą także zmierzyć się z realiami współczesnymi oraz pracować nad swymi wyborami, aby nie mieściły się one tylko i wyłącznie w dwóch wymiarach: „od dyspersyjnej postawy aksjologicznej do radykalizmu aksjologicznego, od postawy obojętności do postawy zaangażowania społecznego"[23]. Nasuwa się więc pytanie: jakich wyborów dokonali i nadal dokonują nauczyciele? Estetyk Józef Lipiec w 2005 r. pisał: „Jeśli przez dłuższy czas utrzyma się postęp elektroniki, należy się spodziewać, iż ogromna liczba ludzi dostanie dosłownie do ręki skuteczne narzędzia dla własnej, prywatnej kreacji artystycznej […], każdy najlichszy amator będzie mógł zaspokoić pragnienie stworzenia czegoś ciekawego i wartościowego, przynajmniej na swoją miarę […]. Świat sztuki dokona wtedy dopiero wielkiej rewolucji subiektywizacyjnej. Nie trzeba będzie utrzymywać sztucznych podziałów na wtajemniczonych i profanów, na znawców i laików, na elitę i parweniuszy, na miłośników i przeciwników danego utworu lub stylu"[24]. To nie tradycja ma pomóc w odnalezieniu drogi do przyszłości, lecz nowa jakościowo sytuacja świata ma wymusić na nas poszukiwanie kategorii zdolnych sprostać nowej rzeczywistości.

Patrząc na obecną rzeczywistość, nasuwa się refleksja, że wyszczególnione wyżej cechy nauczyciela jawią się jako ponadczasowe oraz pożądane także dzisiaj. Można jednak zaobserwować, że umiejętności, predyspozycje, kwalifikacje – niegdyś cenne, obecnie nie są już niezbędne. To dowód na to, jak bardzo zawód nauczyciela uwikłany jest w całokształt aktualnej rzeczywistości. W kontekście dynamiki proce-

22 Aby w pełni zrozumieć, czym jest grywalizacja, możemy określić sobie kilka kryteriów, które musi spełnić: CEL – musi realizować założony wcześniej cel; EMOCJE – ma sprawiać frajdę i dawać satysfakcję z wykonywania wyznaczonych czynności; MECHANIKA GIER – musi wykorzystywać mechanizmy znane z gier, jak np.: nagradzanie, dostarczanie informacji zwrotnej, rywalizowanie, zwyciężanie, elementy zaskoczenia; JEST ŻYCIOWA – musi dotyczyć czynności z prawdziwego życia, które normalnie nie są związane grami; MOTYWACJA – ma zwiększać motywację ludzi do wykonywania tych czynności. Por. J. Siadkowski, *Grywalizacja. To sam! Zrób. Poradnik*, Fundacja Orange, Fundacja Highlight / Inaczej, Laboratorium EE, Warszawa 2014, http://grywalizujemy.pl/ [dostęp 10.06.2015]

23 M. Jabłońska, *Możliwości i powinności nauczyciela w dobie przemian*, [w:] *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, M. Jabłońska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000, s. 22.

24 J. Lipiec, *Powrót do estetyki,* Wydawnictwo Fall, Kraków 2001, s. 170.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

sów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje w prowadzeniu zajęć artystycznych.

Bibliografia

Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, tłum. J. Mach, Wydawnictwo słowo / obraz terytoria, Gdańsk 2004.

Arnheim R., *Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff*, Köln 1972.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

Dudzikowa M., Kotusiewicz A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994.

Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

Jabłońska M. (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2014.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

Klus-Stańska D., Nowicka M. (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika (część 2)*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Lipiec J., *Powrót do estetyki*, Wydawnictwo Fall, Kraków 2001.

Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka-Kubisz, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Petrykowski R., *Szkoła eksperymentalna w Łodzi 1923–1929*, PZWS, Warszawa 1963.

Toffler A., *Powershift*, Bantam Books, New York 1990.

Turowski A., *Sztuka, która wznieca niepokój, Manifest artystyczno-polityczny sztuki szczególnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2012.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

„Witch Ple-Ple" as a teacher. You're going to scare you in art education?

(Summary)

By using an expression „ple-ple" the author points our attention to the problem of creating a sense and also to the reflection on the subject of Art Education which is becoming more and more socially established and understood activity. Understanding the phenomenon of taking part in the culture by the new media, new models of cooperation, cultural activity is also changing nowadays. The exchange of ideas, opinions and information among young people is taking place in a real time. On one hand, this fact can arouse justified fascination about new media among the reseachers. On the other hand, it can start theoretical and methodogogical ferment when it comes to the research. The research show us lack of teachers preparation to artistic tasks they are given and the only exception can be the teaching functions. The practical knowledge category is connected with the knowledge created by the teachers and ,to some degree, it is unique - the knowledge that is represented by the rules and the proceeding in the specific school situations.

Keywords: arts education, critical education, teacher education, new media art.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Irena Szewczyk-Kowalewska
Uniwersytet Łódzki

Michał Kowalewski
Uniwersytet Łódzki

Edukacja teatralna w pracy nauczyciela – potrzeba i sens

Dyskusja nad potrzebą i znaczeniem edukacji teatralnej powinna w Polsce zostać ponownie podjęta – i to ze wzmożoną siłą. Przez lata spychana na margines dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, obecnie znajduje się na „szarym końcu" zajęć niebędących częścią obowiązkowego programu szkolnego. Dzisiejsza sytuacja finansowa w szkolnictwie nie pozwala na wprowadzenie zintegrowanego programu edukacji artystycznej, której częścią byłaby edukacja teatralna. Aktualnie szkoły podstawowe i gimnazja, jeśli mają w ogóle dodatkowe fundusze, to starają się je wykorzystywać na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, wyrównujące braki w wiadomościach oraz umiejętnościach szkolnych. Na edukację teatralną właściwie nie ma więc ani środków, ani woli jej wprowadzenia. Szkoły borykają się nie tylko z problemami finansowymi, ale także z reformą obniżającą wiek rozpoczęcia nauki z siedmiu do sześciu lat. Społeczny sprzeciw wobec tej reformy sprawia, że dyrektorzy szkół wszystkie wolne środki inwestują w infrastrukturę sprzyjającą najmłodszym, w doposażenie świetlic w gry i zabawki dydaktyczne, place zabaw dla dzieci, dostosowanie stołówek i toalet do potrzeb sześciolatków. W takiej atmosferze i realiach trudno się nawet dziwić, że o edukacji teatralnej w państwowej szkole myśli niewielu pedagogów.

Są jednak chlubne wyjątki – to szkoły, w których dyrekcja patrzy dalekowzrocznie, a w zajęciach artystycznych widzi sposób na przełamywanie przez podopiecznych własnych słabości, rozwój kreatywnego myślenia, formę rozwijania zainteresowań i wyrażania siebie, a także sposób na radzenie sobie ze stresem. Doskonałym przykładem tego, że działania artystyczne oraz koła zainteresowań przynoszą wymierne efekty i przekładają się na uzyskiwane przez uczniów oceny są wyniki tegorocznego egzaminu szóstoklasistów w Łodzi. Szkoła, w której uczniowie zdobyli najwięcej punktów w teście z języka angielskiego, od lat ma bardzo bogatą ofertę zajęć artystycznych i sportowych. Uczniowie tejże placówki osiągnęli znakomite wyniki nie tylko z testu językowego, z pierwszej części sprawdzianu (język polski i matematyka) szóstoklasiści uzyskali ponad osiemdziesiąt jeden procent punktów, co

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

dało im drugie miejsce wśród publicznych szkół w Łodzi. Tak rewelacyjne wyniki uzyskane z obu części sprawdzianu dyrekcja szkoły tłumaczy udziałem swoich podopiecznych w zajęciach artystycznych, które wpływają korzystnie na wszechstronny rozwój dzieci, uczą kreatywnego spędzania czasu, podnoszą samoocenę i pewność siebie. Z artykułu Karoliny Tatarzyńskiej pt. *Która podstawówka najlepsza? Zobacz wyniki sprawdzianu* wynika, że: „z testu z języka angielskiego, który w tym roku na sprawdzianie pojawił się po raz pierwszy, najwyższe noty dostała SP nr 44 z Retkini. Ta szkoła w czołówce jest od lat. Jej dyrektor Paweł Miszczak nie ukrywał, że wyniki uważa za rewelacyjne. Jak je wypracował? – W klasach I–III rada rodziców organizuje dodatkowe zajęcia z angielskiego. A to procentuje – mówi. Według niego droga do dobrych wyników nie prowadzi przez wkuwanie. – Nasi uczniowie uczestniczą w bardzo wielu zajęciach pozalekcyjnych, m.in. teatralnych, muzycznych i sportowych. Dzięki występom na scenie lepiej radzą sobie w sytuacjach stresowych, a taką przecież jest sprawdzian – komentował”[1].

Do podobnych wniosków doszła już w roku 2004 Teresa Samulczyk-Pawluk, autorka publikacji pt. *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*. W swojej pracy przeanalizowała ona m.in. dzieje teatru szkolnego oraz formy teatru dziecięcego i młodzieżowego we współczesnej szkole, omówiła różne koncepcje i kierunki wychowania teatralnego. Wyjątkowo uważnie i przychylnie opisała kierunek profilaktyczno-integracyjny wychowania teatralnego, który podkreśla takie wartości edukacji teatralnej, jak rozwijanie aktywności i kreatywności, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresu i ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Zdaniem autorki: „sztuka nie powinna być traktowana tylko jako sposób na kształtowanie wrażliwości estetycznej. Mocno akcentuje się jej drugi aspekt, czyli formowanie całego człowieka, jego stosunku do samego siebie i innych. Teatr ułatwia rozumienie drugiego człowieka, wzmacnia wrażliwość na los innej jednostki. Wczuwanie się w stany uczuciowe innych osób i zestrajanie ich z własnymi stanami emocjonalnymi – określane jako empatia – oraz rozwijanie procesów zrozumienia, powinny znaleźć się w centrum zainteresowania wychowawców. Współcześnie wielu autorów wyraża pogląd, że sztuka może pomóc w wychowaniu człowieka nowoczesnego, harmonijnego i integralnego, dzięki uaktywnieniu wszystkich dyspozycji psychicznych człowieka”[2].

Uzasadnione wydaje się twierdzenie, że uczniowie tych szkół, w których dyrektorzy rozumieją i doceniają wpływ zajęć artystycznych na rozwój dzieci, mają dużo większe szanse na lepsze wyniki w nauce i zintegrowany rozwój osobisty.

---

1 K. Tatarzyńka, *Która podstawówka najlepsza? Zobacz wyniki sprawdzianu*, http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,18141099,Ktora_podstawowka_najlepsza__Zobacz_wyniki_sprawdzianu.html#ixzz3dpC0O783 [dostęp 18.06.2015].

2 T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 100.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Temat wpływu edukacji teatralnej na wychowanie doczekał się licznych publikacji książkowych i czasopiśmienniczych nie tylko na świecie, ale także w Polsce. Od lat podkreślano rangę wychowania teatralnego w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu wrażliwości nieodzownej do obcowania ze sztuką. Wyrabianie wrażliwości estetycznej, umiejętność dostrzegania i przeżywania piękna uznano za niezbędną do właściwego postrzegania świata i ludzi, kształtowania pojęć i celów życiowych. Wśród pedagogów i działaczy teatralnych od lat trwa spór o to, czym jest teatr szkolny. Dla pewnej części wychowawców teatr taki to przedstawienia profesjonalnego i amatorskiego teatru adresowane do dzieci i młodzieży, mające na celu zachęcanie podopiecznych do kontaktu ze sztuką, z uwzględnieniem ich możliwości percepcyjnych wynikających z rozwoju intelektualnego i psychicznego. Ten typ kontaktu z teatrem zwykło się nazywać „teatrem dla szkoły", który przyczynia się do wzrostu wrażliwości estetycznej, zmusza do samodzielnego myślenia, rozbudza ciekawość, wzbogaca wiedzę o świecie.

Różnorodność bodźców odbieranych przez młodego widza wpływa niezwykle stymulująco na jego procesy poznawcze, głównie percepcję i myślenie. Wczesne zainteresowanie dzieci teatrem i stały z nim kontakt przynoszą dzieciom wiele korzyści intelektualnych, emocjonalnych i estetycznych. Rozwój wrażliwości, właściwe rozumienie relacji, zależności i więzi międzyludzkich, przekłada się na wysoki poziom inteligencji emocjonalnej, a w konsekwencji na zachowania prospołeczne. Teatr jest doskonałym narzędziem do budowania rozwoju społecznego i nabywania kluczowych umiejętności emocjonalnych. Edukacja teatralna to ciekawa forma wychowania estetycznego, to próba zwrócenia młodych umysłów w kierunku sztuki i kultury wyższej. Wiek przedszkolny to dobry okres na rozpoczęcie pracy z młodym, niezwykle chłonnym umysłem, kształtowanie jego nawyków, przyzwyczajeń i potrzeb. W tym kontekście edukacja teatralna daje szansę uwrażliwienia młodego człowieka, zaszczepienia w nim pragnienia obcowania ze sztuką, rozwoju twórczej aktywności. Wiesław Żardecki podkreśla: „można powiedzieć, że teatr służy wychowaniu, edukacji jednostki dokładnie tak samo, jak wszystkie inne sztuki, podejmując wraz z nimi te same zadania; ale można powiedzieć też, iż jako sztuka wielotworzywowa, związana z bogatym sensem słów, z widocznym kształtem plastyki, z podwojeniem życia aktora, ze współtwórczą rolą widza, z bezpośrednim kontaktem twórcy z odbiorcą *etc*., wiąże się z oddziaływaniem na osobowość jednostki, w sposób sobie tylko właściwy, tj. przez system znaków wzajemnie uzależnionych, a nie izolowanych względem siebie (nie fabuła dramatyczna osobno, gra aktorska osobno, plastyka sceniczna osobno, lecz wszystko to w łącznym efekcie stanowi istotę oddziaływania na świadomość i wrażliwość odbiorcy)"[3].

3 W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 258.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Sam udział dzieci jako widzów, czyli bezpośredni kontakt z teatralnymi spektaklami, przynosi wymierne efekty wychowawcze i edukacyjne, jednak zdecydowanie większe korzyści płyną z edukacji przez teatr, czyli aktywne uczestnictwo w działaniach teatralnych zwane „teatrem w szkole". W wieku XXI dzieci i młodzież cierpią na brak umiejętności pracy zespołowej, są egocentryczne i nietolerancyjne. Umiejętnie poprowadzone zajęcia teatralne są natomiast w stanie poprawić komunikację w grupie oraz wytworzyć więź między jej członkami, co przekłada się na wzrost zaufania w zespole i uczy konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Według Elke Furl: „projekt teatralny jest zawsze wspólnym dziełem. Wspólne granie, wspólna praca, zwracanie uwagi na kogoś, przysłuchiwanie się komuś, wcielanie się w daną postać – teatr jest efektywnym testerem społecznych zachowań, nie tylko dla dzieci. Poprzez wspólne działania i związaną z nimi komunikację wszyscy lepiej się poznają. Wzrasta wzajemne zaufanie. Ma to pozytywny wpływ na przezwyciężanie codziennych trudnych sytuacji w instytucjach, w których przebywają dzieci"[4].

Czynny udział w tworzeniu przedstawienia daje szeroki wachlarz możliwości pozytywnego oddziaływania na dzieci, na ich procesy poznawcze, motorykę, język oraz sposób widzenia siebie i innych. O ile bierny udział w spektaklu uczy obycia z językiem literackim, o tyle aktywne uczestnictwo w teatrze rozwija i doskonali samą mowę. Poprzez ćwiczenie artykulacji, odpowiedniego akcentowania, zwracanie uwagi na ton, tempo i intonację, młody człowiek uświadamia sobie, jakie możliwości daje głos, a to wiedza bardzo istotna z perspektywy wyrażania emocji. Nie same słowa bowiem, ale także forma ich przekazu odgrywają istotną rolę w procesie komunikacji. Zabarwienie uczuciowe wypowiadanych treści, zdolność ich różnicowania i rozpoznawania podnosi u dziecka sprawność językową, która przekłada się na ogólną umiejętność porozumiewania się. E. Furl zaznacza: „podczas projektu teatralnego istnieje możliwość wspierania językowego rozwoju dziecka, np. formułowania myśli i uczuć, rozszerzania słownictwa czy rozwijania językowych możliwości wyrażania się (tonu głosu, akcentu, siły dźwięku, wymowy, szybkości mówienia, przerw w mówieniu)"[5].

W edukacji teatralnej pedagodzy dostrzegać powinni niezastąpione możliwości wychowawcze, uwzględniające rozwój inteligencji emocjonalnej ich podopiecznych. Zabawa w teatr powinna być drogą do poznania samego siebie i otaczającego świata, winna uczyć współdziałania, pobudzać wyobraźnię, budować system wartości. To dwojakie rozumienie edukacji teatralnej podkreślała Teresa Samulczyk-Pawluk, przekonując, że: „zajęcia teatralne na lekcjach umożliwiają wszechstronne zaangażowanie. Aktywność pobudza zainteresowanie i odwrotnie. Działania te-

4 E. Furl, *Teatr w przedszkolu i świetlicy: od pierwszego pomysłu do przedstawienia*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2004, s. 10.

5 Tamże, s. 20.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

atralne pozwalają uczniowi być współtwórcą lekcji, a więc ułatwiają zerwanie z rutyną i nudą. Współtworzenie, kreacja wyzwalają mobilizację intelektualną i emocjonalną. Udział w tego typu zajęciach stwarza szansę na ekspresję twórczą, dzięki której uczeń może ujawnić swoje wewnętrzne przeżycia, wyrazić siebie w toku działań, odczuć radość szukania i odkrywania własnych zdolności. Praca nad spektaklem stwarza sytuacje wychowawcze, sprzyja pokazaniu problemów nurtujących młodzież i sposobów ich rozwiązywania. Dzięki działaniom teatralnym następuje proces wprowadzania ucznia w świat wartości kultury i wartości społecznych"[6]. Już w latach czterdziestych wieku XX wybitny polski pedagog Jan Dorman, twórca Eksperymentalnego Teatru Dziecka, podkreślał znaczenie pracy zespołowej w rozwoju społeczno-wychowawczym swoich podopiecznych. Dzieci biorące udział w działaniach grupowych podlegają szybszej socjalizacji i uczą się właściwych wzorców zachowań, co przekłada się na ich rozwój emocjonalny. Dla Dormana efekt twórczy w postaci wystawienia spektaklu miał mniejsze znaczenie niż sama praca wychowawcza. Kształcenie wrażliwości i postaw moralnych podopiecznych było priorytetem i tym celom podporządkowany był cały system pracy Eksperymentalnego Teatru Dziecka. Zdaniem Dormana: „cała istota przygotowanego widowiska, jego oryginalność leży nie w tym, że dzieci świetnie grają, lecz w tym, że w zabawie, tej zabawie w teatr, znajdują możliwość wyrzucenia z siebie nagromadzonych przeżyć. Celem, głównym celem pracy teatru z dziećmi jest droga do spektaklu, są próby i zajęcia z dziećmi. Nie liczy się zatem wynik i świetność realizacji przedstawienia"[7].

Warto podkreślić, że Dorman w swoich poglądach był prekursorem, jego podejście do działań artystycznych, zwanych przez niego „zabawą w teatr", nie było popularną formą prowadzenia dziecięcej sceny teatralnej. Dzięki nowatorskiemu podejściu do spektakli i niestandardowym metodom pracy z dziećmi Jan Dorman miał zarówno wielu zwolenników, jak i liczne grono antagonistów. Przy rozważaniach nad eksperymentalnym teatrem dziecięcym trzeba wyraźnie zaznaczyć, że Dorman był założycielem dwóch scen: teatru dziecięcego – tzw. teatru zabawy oraz zawodowego teatru dla dzieci. Obydwie sceny prowadził według własnych koncepcji i spójnych założeń, w których szeroko pojęty rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka był priorytetem. Jak twierdził: „równolegle z poczynaniami artystycznymi prowadzimy pracę wychowawczą, prace nad rozwojem psychologicznym dziecka, biorącego bezpośredni udział w widowiskach"[8]. Z takiego podejścia do wartości edukacji teatralnej w procesie kształtowania zdolności adaptacyjnych dziecka wynika, że Dorman miał świadomość, jak istotną rolę w rozwoju społecznym człowieka odgrywa zdobycie kluczowych zdolności emocjonalnych. Okres dzieciństwa to

6 T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej…*, s. 31.

7 J. Dorman, *Otwarcie Teatru,* „Scena"1972, nr 12, s. 18.

8 J. Dorman, *Teatr Dziecka ma za sobą kilka miesięcy pracy***,** „Górnik" 1948, nr 4, s. 6.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

moment tworzenia się szkieletu umiejętności interpersonalnych, budowania poczucia własnej wartości oraz formowania osobowości. Jan Dorman wiedział, że systematyczny udział dziecka w zajęciach teatralnych jest przepustką do harmonijnego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Dzięki uczestnictwu w tym, co nazywał „zabawą w teatr" dziecko miało szansę wyzbyć się własnych zahamowań, zyskać pewność siebie i poczucie własnej wartości. Dormanowską zabawę w teatr można porównać do współczesnej dramy, ponieważ jego dziecięca scena ekspresji polegała na nieskrępowanej twórczości dziecka wywodzącej się z zabawy, z ledwie nakreślonym scenariuszem, w dużej mierze opartej na improwizacji. Iwona Dowsilas przez lata przypatrywała się pracy ojca, jej spostrzeżenia to kompleksowe spojrzenie na koncepcje Dormana. W jednym ze swoich artykułów I. Dowsilas pisze: „jego spektakle nie miały wątków fabularnych. Był to teatr improwizowany, podbudowany rytmicznością tekstu i dobrą muzyką. W swoim założeniu miał przemawiać do wrażliwości i wyobraźni dziecięcej, miał wywoływać skojarzenia. Dziecięcy instynkt zabawy przekształcał w instynkt teatralny"[9].

Drama według teoretyków ma swoje źródła w zabawie i teatrze – to podstawowe motywy, z których korzystał w swoim teatrze Jan Dorman, tworząc scenę ekspresji. Oczywiście nie można postawić typowego znaku równości między nawet najbardziej awangardowym teatrem a dramą, jednak całokształt artystycznych działań Dormana daje prawo do twierdzenia, że w jego teatrze drama jako pewna procedura improwizacji dramatycznej była z powodzeniem stosowana. Należy wspomnieć, że sam termin 'drama' ma dwa znaczenia, dawniej była ona utożsamiana z utworem dramatycznym, współcześnie zaś pojęciem dramy określa się „metodę pedagogiczną wykorzystującą techniki teatralne, polegającą na stworzeniu fikcyjnej sytuacji oraz umożliwiającą intelektualne i emocjonalne zaangażowanie się w nią, wejście w rolę, to znaczy wczucie się w postać, bycie nią i działanie jak ona"[10].

Drama ma szerokie zastosowanie, stąd też wynika jej podział na dramę, psychodramę i socjodramę. Poszczególne typy różnią się między sobą charakterem grupy treningowej oraz celem i tematyką podejmowanych improwizacji. Psychodrama to metoda psychologiczna stosowana w terapii zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń w kontaktach interpersonalnych. Uważana jest za metodę diagnostyczną, wychowawczą i terapeutyczną, najczęściej nawiązuje do autentycznych, prywatnych problemów uczestników spotkań. Z uwagi na charakter sesji i bardzo osobistą postać poruszanych tematów psychodramę prowadzić powinni specjaliści – psycholodzy lub psychiatrzy. Socjodrama jest czymś pomiędzy psychodramą i dramą, skupia się na zdarzeniach dotyczących ludzi, na spontanicznych relacjach indywidualnych za-

9 I. Dowsilas, *Niezwykły teatr Dormana*, „Trybuna" 2000, nr 24, s. 4.

10 T. Lewandowska-Kidoń, *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 9.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

chodzących w sytuacjach o wymiarze społecznym. Według Teresy Lewandowskiej-Kidoń, autorki publikacji pt. *Drama w kształceniu pedagogicznym*, w socjodramie problematyka zajęć dotyczy ważnych kwestii dotykających grupy (klasy) i polega na twórczej aktywności uczącej właściwego reagowania na nową bądź starą sytuację dręczącą zespół. Według T. Lewandowskiej-Kidoń: „tematyka zajęć dotyczy bulwersujących problemów nurtujących grupę społeczną, związanych z dezorganizacją jej życia wewnętrznego. Improwizacje dramatyczne mogą obejmować również problemy o szerszym znaczeniu społecznym”[11].

Zarówno socjodrama, jak i drama mogą być z powodzeniem stosowane na zajęciach lekcyjnych, gdyż obie techniki mają walory wychowawcze, dzięki którym uczniowie zdobywają praktyczne umiejętności radzenia sobie w nowych, często stresujących sytuacjach. Wracając jednak do czystej dramy, która ujmowana jest jako samoistna metoda rozwoju osobowości człowieka i stosunków międzyludzkich, należy podkreślić możliwości kształtowania inteligencji emocjonalnej z jej wykorzystaniem. Umiejętność współodczuwania, zdolność do rozumienia emocji innych ludzi to czynniki o kluczowym znaczeniu w procesie wychowawczym, przekładające się na szeroko pojęte kompetencje i zdolności adaptacyjne w dorosłym życiu. Od kilku lat zauważa się wyraźny spadek inteligencji emocjonalnej, której komponentem jest właśnie empatia. T. Lewandowska-Kidoń podkreśla, iż „drama natomiast jest metodą pedagogiczną, a ściśle biorąc, dydaktyczno-wychowawczą, to jest ułatwiającą i przyspieszającą proces uczenia się oraz umożliwiającą wszechstronny rozwój osobowości dzieci i młodzieży. Jest sposobem organizowania procesu dydaktycznego, ujmującego treści kształcenia w aspekcie osobistych przeżyć i doświadczeń uczniów. Tematami dramy nie są problemy uczestników spotkania (indywidualne jak w psychodramie, czy grupowe jak w socjodramie); konflikty są fikcyjne (wymyślone lub zaczerpnięte z literatury lub opowiadań). Przez poznawanie sytuacji konfliktowych oraz poszukiwanie sposobów ich rozwiązywania następuje pełniejszy proces przygotowania uczestników dramy do pełnienia ról społecznych, a tym samym ich dojrzewania intelektualnego, emocjonalnego i społecznego. Drama pomaga dzieciom i młodzieży zmieniać swoje zachowanie i myślenie przez realizację własnych idei w akcji, a nie przez bezpośrednią modyfikację «niewłaściwego» zachowania. Jest unikalną artystyczną formą dostarczającą uczestnikom naukowych doświadczeń niedostępnych w sytuacjach tradycyjnego przekazywania treści objętych programem nauczania”[12]. Do realizacji warsztatów dramy nie jest potrzebna scenografia, muzyka, kostiumy ani aula dla widowni, co znacznie zmniejsza koszty zajęć. Wystarczy odizolowana od hałasu zewnętrznego sala, odpowiednia atmosfera, poczucie bezpieczeństwa. W niniejszej pracy dużo miejsca

11 Tamże, s. 12.

12 Tamże, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

poświęciliśmy na przybliżenie tej metody dydaktyczno-wychowawczej, gdyż uważa się ją za niezwykle cenną i wartościową. Jest z powodzeniem stosowana w wielu krajach, w tym także w Polsce, a w literaturze przedmiotu zawsze podkreśla się jej walory dydaktyczne i terapeutyczne, kreatywny i inspirujący potencjał oraz bezcenne dla rozwoju komunikacji i indywidualizmu wartości. Stosunkowo niewielkim kosztem można prowadzić oryginalne, parateatralne zajęcia o bardzo pozytywnym i wymiernym dla dzieci i młodzieży wpływie.

Wracając do szeroko pojętej edukacji teatralnej, której zakres oddziaływania na jednostkę wykracza poza obszar dramy, należy zaakcentować jej synkretyzm polegający na połączeniu różnorodnych form aktywności i rozwoju dziecka. E. Furl podkreślała, iż: „podczas projektu teatralnego maluchy mogą zajmować się różnymi dziedzinami sztuki: literaturą, aktorstwem, muzyką, tańcem oraz malarstwem. W ten sposób poznają swoje mocne strony i rozwijają talenty”[13].

W tym miejscu trzeba wspomnieć o rozbudowie słownika, doskonaleniu sprawności wymowy, działaniach plastycznych, umuzykalnieniu oraz precyzyjnych i skoordynowanych ruchach: „dzięki treningowi ruchowemu maluchy odczuwają silniejszą świadomość swojego ciała. Świadomość własnej osoby prowadzi do uzyskania pewności siebie. Dobry projekt teatralny zawsze odpowiada woli poruszania się dzieci”[14].

W wymiarze pedagogicznym edukacja teatralna to atrakcyjny sposób na aktywizację dzieci, rozwój ich kreatywności i inwencji, to również doskonała metoda ćwiczenia koncentracji, pomagająca rozwijać pamięć słuchową i wzrokową. Działalność teatralna umożliwia zatem dziecku optymalne funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym, z uwzględnieniem wieku i jednostkowych predyspozycji psychofizycznych.

Edukacja teatralna to modelowanie otwartego umysłu, to nowoczesny sposób budowania zaufania, zrozumienia i otwartości na innych. Odpowiednio ukierunkowane działania teatralne, podejmujące w przystępny dla dziecka sposób tematy ważne społecznie, formują jego wrażliwość i tworzą grunt pod przyszłe postawy moralne. Teatralna rzeczywistość powinna poszukiwać wartości uniwersalnych, zawierać akcenty społeczne, uświadamiać potrzebę ludzkiego współdziałania. Zdaniem E. Furl: „dzieci uczą się słuchania siebie nawzajem, rozwiązywania konfliktów i zawierania kompromisów. Podejmując się roli, która nie do końca odpowiada ich charakterowi, próbują wcielić się w inną osobę. Podczas wspólnych działań (np. przy wykonywaniu scenerii) często odnajdują się maluchy, które na co dzień niewiele mają ze sobą wspólnego. Bawią się i angażują wzajemnie. Uczą się akceptować słabość innych. To wszystko powoduje wzrost wzajemnego szacunku i w znacznym

13 E. Furl, *Teatr w przedszkolu i świetlicy* …, s. 16.

14 Tamże, s. 19.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

stopniu przyczynia się do wychowania w tolerancji"[15]. Wychowawcze oddziaływanie teatru nie ogranicza się tylko do wzbogacania wewnętrznego życia człowieka, to również narzędzie usprawniające kontakt dziecka z rzeczywistością. Twórczość artystyczna dostarcza przeżyć i doświadczeń, które przekładają się na rozwój intelektualny oraz doskonalenie sposobu postrzegania świata i ludzi. Wywołanie emocji, nowych przeżyć i odczuć powoduje, że teatr spełnia ważną funkcję w życiu człowieka, warto przekuć te doświadczenia na wrażliwość społeczną. Według W. Żardeckiego: „pedagogika wykazała, że ekspresja teatralna jednostki jest naturalnym – biologicznym i psychologicznym sposobem przejawiania się jej człowieczeństwa, a tym samym ma istotne znaczenie dla normalnego rozwoju młodego człowieka, ponadto pełni funkcję wychowawczą i kształtuje jego postawę twórczą: pogłębia osobisty i emocjonalny stosunek człowieka do świata i innych ludzi, jako podstawa ludzkiego porozumienia, równocześnie jako możliwość przenoszenia nabytych umiejętności i postawy twórczej z dziedziny doświadczeń teatralnych, artystycznych na inne formy pracy i działalności ludzkiej, na inne dziedziny życia i wychowania współczesnego człowieka"[16]. Przy tak licznych dowodach potwierdzających znaczenie i doniosłość edukacji teatralnej trudno uwierzyć, że są jeszcze wychowawcy niedoceniający jej rangi, są dyrektorzy niewidzący w niej przyszłości i odmawiający jej walorów wychowawczych. Wydaje się, że kolejne huśtawki na szkolnym placu zabaw lub nocne oświetlenie zabytkowej elewacji szkoły niekoniecznie jest tym, co przyniesie sukces uczniom placówki. W naszej ocenie, wychowankowie już dwa lata po ukończeniu nauki w szkole nie będą pamiętali, jakiej jakości i koloru były kafelki w szkolnej szatni, natomiast ufamy, że udział w zajęciach teatralnych zachowają w pamięci na długie lata. Wszelkie zabiegi mające na celu wszechstronny rozwój człowieka winny być uprzywilejowane względem przyziemnych i prozaicznych form materialnych, jak bowiem słusznie zauważył Stefan Szuman: „żyjemy przecież w świecie nie tylko po to, żeby poznawać i opanowywać, lecz w równej mierze po to, aby przeżywać i doznawać"[17].

Bibliografia

Dorman J., *Teatr Dziecka ma za sobą kilka miesięcy pracy*, „Górnik" 1948, nr 4.

Dowsilas I., *Niezwykły teatr Dormana*", „Trybuna" 2000, nr 24.

Furl E., *Teatr w przedszkolu i świetlicy: od pierwszego pomysłu do przedstawienia*, Wydawnictwo „Jedność", Kielce 2004.

15 Tamże.

16 W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej*…, s. 498.

17 Zob. M. Kielar-Turska, S. Szuman, *Wybór pism estetycznych*, Wydawnictwo „UNIVERISTAS", Kraków 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Kielar-Turska M., Szuman S., *Wybór pism estetycznych*, Wydawnictwo „UNIVERISTAS", Kraków 2008.

Lewandowska-Kidoń T., *Drama w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Tatarzyńska K., *Która podstawówka najlepsza? Zobacz wyniki sprawdzianu*, http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,18141099,Ktora_podstawowka_najlepsza__Zobacz_wyniki_sprawdzianu.html#ixzz3dpC0O783

Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin 2012.

The reflection on theater education – the need and the meaning

(Summary)

The study aimed at popularizing the need and importance of theater education in the in the children and youths' education. The concept of sustainable education through art, including theater education to raise public awareness, should be at least on par with the need to carry out preventive examinations. All treatments aimed at the development and improvement of human contribute to the progress of civilization have a bearing on the emotional, moral, ethical and intellectual aspects of the society.

The article is an attempt to synthesize theoretical literature on the subject supported by the results of measurable learning experiences in schools and other cultural centers. Modern education should develop creative students' attitudes. The role of the educator is not only shaping the axiological system, but also stimulating creative activity among his wards

Keywords: theater education, school, pupil, theater.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Marta Kwella
Uniwersytet Łódzki
Szkoła Podstawowa ABiS „Szkoła dla dziecka" w Łodzi

Nauczyciel w pedagogice planu daltońskiego

Kim powinien być nauczyciel daltoński? Jakimi cechami się charakteryzować? Co umieć i na co zwracać uwagę? Jak pracować z dziećmi? W niniejszym artykule przybliżę sylwetkę nauczyciela daltońskiego oraz sposoby jego pracy z uczniami. Zanim jednak przedstawię jego kompetencje, chciałabym zaprezentować główne założenia planu daltońskiego.

Plan daltoński jako styl życia…

Plan daltoński nie jest metodą sztywną i niezmienną. Jest koncepcją elastyczną i możliwą do adaptacji w każdych warunkach. To idea, styl pracy i organizacji klasy oparty na trzech podstawowych filarach: samodzielności, odpowiedzialności i współpracy. To one stanowią fundament. „Helen Parkhurst widzi własne koncepcje nie jako sztywne schematy. Można je dopasować do praktyki działania każdej szkoły, w taki sposób, by nie naruszać ich fundamentów. Elastyczność koncepcji daltońskiej odwołuje się do zdolności twórczych ucznia i nauczyciela. A wszystko to ma na celu stworzenie szkoły, w której uczeń rzeczywiście może się uczyć"[1]. Dodatkowym, bardzo ważnym elementem jest refleksja. Bez niej dalsza edukacja nie ma sensu. „[...] plan daltoński, jak pamiętamy, nie jest sztywnym systemem. Edukacja daltońska to koncepcja, której należy nadać postać w codziennej praktyce. Na poziomie szkoły oznacza więc bezustanną refleksję na temat wspólnie stawianych sobie celów"[2].

Dlatego też praca zgodna z założeniami planu daltońskiego nie jest pracą według podanego schematu, gotowego scenariusza czy realizacją treści według konkretnych

1 R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Wydawnictwa Sor-Man, Łódź 2011, s. 22.

2 Tamże, s. 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

wytycznych. Plan daltoński daje nauczycielowi wolność i samodzielność w realizacji tematu, ale każe pamiętać o trzech podstawowych filarach.

Jak je interpretować?

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Rozumiana jest jako odpowiedzialność za: proces uczenia się, wykonanie zadań, jakie uczeń samodzielnie wybrał, terminowość oddania prac. „Przekazanie uczniowi odpowiedzialności za proces uczenia się oznacza powierzenie mu odpowiedzialności za wyniki tego procesu oraz za sposób, w jaki ten końcowy wynik powstaje. Uczeń odpowiada zatem zarówno za wynik, jak i za sam proces”[3].

SAMODZIELNOŚĆ

Rozumiana jest jako: umiejętność samoobsługi, samodzielne dochodzenie do wiedzy, samodzielne szukanie rozwiązań oraz rozwiązywanie problemów. „Samodzielność w planie daltońskim oznacza, że uczniowie sami muszą znajdować rozwiązania, muszą sami rozwiązywać problemy i sami wykonywać zadania”[4].

WSPÓŁPRACA

Rozumiana jest jako umiejętność współpracy każdego z każdym, jak również wzajemne słuchanie, dzielenie się ze sobą wiedzą czy życzliwe reagowanie na siebie. „Uczniowie różnią się między sobą nie tylko możliwościami intelektualnymi, ale również stylem nauki oraz tłem społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Współpracując, dzieci uczą się liczyć się ze sobą nawzajem, brać pod uwagę różnice. Dzięki temu uczenie się poprzez współpracę wspiera również pozytywny klimat pedagogiczny w szkole, dając odpowiednie warunki do lepszej pracy”[5].

REFLEKSJA

Rozumiana jest jako refleksja nad własną pracą. Z młodszymi dziećmi często wykorzystywane są do tego piktogramy – „buźki”. Dzięki nim dzieci określają na tablicy zadań swój stosunek do danego zadania. Jest to przykład bardzo prostej refleksji nad

3 Tamże, s. 34.
4 Tamże, s. 36.
5 Tamże, s. 46.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

wykonaną pracą. Ze starszymi uczniami można przeprowadzić refleksję w formie pytań otwartych, np.: W jaki sposób rozwiązywałaś/eś problemy w tym tygodniu? Z jakich źródeł pomocniczych korzystałaś/eś? Czy wypełniłaś/eś swój plan na ten tydzień? Czy przyłożyłaś/eś się do pracy, czy był to czas stracony? Czy nauczyłaś/eś się czegoś na swoich błędach? Czy praca wygląda starannie? Czy posprzątałaś/eś po wykonanej pracy? Czy współpracowałaś/eś intensywnie z innymi? Czy częściej prosiłaś/eś o pomoc, czy jej udzielałeś? Czy ta współpraca pomogła ci, czy nie? Należy pamiętać, że refleksja ma dotyczyć nie tylko wyniku, ale całego procesu dochodzenia do wiedzy. Może odbywać się przed podjęciem pracy, w trakcie lub na koniec.

Kompetencje nauczyciela daltońskiego

Czyli w jaki sposób nauczyciel może realizować założenia planu w pracy z dziećmi? W ramach każdego z trzech, a właściwie czterech obszarów, przedstawię konkretne rozwiązania i pomysły na realizację.

W kwestii odpowiedzialności nauczyciel daltoński pozwala na samodzielne podejmowanie decyzji, również tych dotyczących procesu zdobywania wiedzy. Przykładem może być tablica do planowania, na której uczniowie samodzielnie planują, co i kiedy wykonają. Nauczyciel przygotowuje zakres treści do opracowania i przyswojenia oraz różnorodne aktywności, zadania, materiały do wykonania. Ale to uczeń decyduje co, kiedy, w jakiej kolejności wykona i na tej podstawie planuje swoją tygodniową pracę. Dzięki temu odpowiedzialność za realizację treści przenosimy z nauczycieli na uczniów. Dodatkowo z doświadczenia wiem, że treści samodzielnie zaplanowane przez uczniów są dużo chętniej wykonywane, bo nie są narzucone, ale indywidualnie wybrane. Podobne spostrzeżenia zostały spisane w publikacji Helen Parkhurst z 1928 r. Twórczyni planu daltońskiego cytuje nauczyciela przyrody, który wypowiada się o planie tak: „Pracując według Planu Daltońskiego, nauczyciel spotyka się z faktem, który jest dlań zarazem i nowy, i sympatyczny. Mianowicie przekonywa się ku swemu zdziwieniu, że większość uczniów przystępuje do pracy z zainteresowaniem i z zapałem, jakie przy dawnym systemie spotykało się jedynie u bardzo nielicznej mniejszości. Dawna rola nauczyciela, rola poganiacza, który rozdawał kawałki uprzednio przetrawionych wiadomości, uległa zmianie. Obecnie nauczający staje się rzeczywistym pomocnikiem, którego rada w sprawie wielu różnych zagadnień, bardzo realnych dla dzieci, jest przez nie poszukiwana. Uczniowie nie pracują już więcej dlatego, żeby uniknąć krytyki nauczyciela lub uzyskać jego uznanie, ale raczej dążąc do wykonania pewnych określonych zadań. Każde z dzieci ma swą osobistą pracę i nauczyciel staje się doradcą, dopomagającym do wypełniania jej. Zapał udziela się i nawet ospalcy zostają przezeń porwani”[6].

6 H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1928, s. 119–120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Nauczyciel daltoński jest wsparciem dla swoich uczniów. Jego celem jest instruowanie, uczenie poprzez odpowiadanie na pytania uczniów, podążanie za nimi. Taki nauczyciel pozwala dzieciom uczyć się samodzielnie i „nie powinien robić niczego, co potrafią zrobić dzieci”[7]. Oczywiście w sytuacji problemowej, gdy uczeń o to poprosi, nauczyciel chętnie pomaga, ale daje dzieciom możliwość samodzielnej pracy, we własnym tempie. Nie towarzyszy przy wykonywaniu pracy, nie śledzi każdego kroku, jest w klasie i obserwuje. W razie potrzeby jest do dyspozycji uczniów. „W ramach metody według koncepcji daltońskiej należy wyjść poza swoje własne przyzwyczajenia, a dominującą rolę pozostawić uczniom. Dzięki powierzeniu uczniom odpowiedzialności za proces uczenia się, akcent przesunie się z wykonywania poleceń, niejednokrotnie bardzo czasochłonnych, w kierunku prawdziwego opanowania materiału. W procesie tym ważnym elementem jest kontrola”[8].

Innym przykładem, w ramach odpowiedzialności, mogą być obowiązki klasowe, które przydzielane są każdemu dziecku w klasie raz w tygodniu. Są to dyżury podobne do tych, jakie możemy spotkać w wielu placówkach edukacyjnych. Nauczyciel daltoński stara się, aby każdy uczeń był za coś odpowiedzialny, by drobna praca każdego dziecka tworzyła wspólną całość, czyli czystą, zadbaną i funkcjonalną salę lekcyjną. To uczniowie w klasach odpowiedzialni są za porządki na półkach, zamiatanie, ścieranie ławek czy podlewanie kwiatów. Sala lekcyjna należy do nich i oni są odpowiedzialni za jej wygląd i funkcjonalność.

W ramach samodzielności nauczyciel daltoński pracuje zgodnie z zasadą „odroczonej uwagi”, czyli czasem w trakcie trwania zajęć (np. 20 min.), podczas którego nauczyciel jest obecny w klasie, ale nie odpowiada na pytania dzieci, nie tłumaczy poleceń. Wizualizacją „odroczonej uwagi” jest zapalone czerwone światło na klasowym sygnalizatorze. Wówczas uczniowie wiedzą, że jest to czas pracy samodzielnej nad zaplanowanym materiałem, podczas którego nie mogą zadawać pytań ani nauczycielowi, ani rówieśnikom w klasie. Często zdarza się tak, że nawet jeśli w tym czasie dziecko napotka na jakiś problem, to nie mając możliwości dopytania nauczyciela, samodzielnie je rozwiązuje. Wystarczy mu trochę czasu, by zmierzyć się z trudną sytuacją. Gdy jednak okaże się, że problem wciąż jest nierozwiązany, a po czasie „odroczonej uwagi” na sygnalizatorze pojawi się żółte światło, oznacza to, że można poprosić rówieśnika o pomoc. Natomiast gdy zapali się zielone światło, można zgłosić się po pomoc do nauczyciela. Czas „odroczonej uwagi” daje uczniom możliwość samodzielnego zmierzenia się z problem. Niekiedy wystarczy dłuższa chwila i ponowne przeczytanie polecenia, by uczeń o własnych siłach rozwiązał zadanie.

7 R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika*…, s. 29.

8 Tamże, s. 35.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Samodzielność to również wspomniane wcześniej planowanie oraz sprawdzanie i ewaluacja własnej pracy. Przykładem znowu jest tablica do planowania, którą możemy wykorzystać również do ewaluacji, czyli ocenienia jakości własnej pracy, atrakcyjności zaplanowanych treści czy trudności zadań. Uczniowie za pomocą piktogramów oceniają swoją pracę według podanej kategorii. Starsi mogą dokonywać bardziej wnikliwych refleksji, wykorzystując do tego np. kartę do planowania, gdzie po wykonaniu wszystkich zadań zaplanowanych na dany tydzień, oceniają według podanych kryteriów np. treść zaplanowanych zadań, swoją pracę z kolegą z ławki czy swoją postawę do pracy. Dzięki temu nauczyciel otrzymuje informację zwrotną na temat pracy uczniów i zaproponowanych treści, uczniowie zaś dokonują refleksji nad własną pracą.

Kształtowanie samodzielności może obywać się również poprzez stymulowanie uczniów do szukania swoich własnych rozwiązań w sytuacjach problemowych. Często zdarza się, że dziecko, mając kłopot w wykonaniu zadania, od razu zgłasza się do nauczyciela, jako osoby kompetentnej, i prosi o pomoc. Nauczyciel daltoński stara się tak przygotować przestrzeń w sali lekcyjnej, by uczeń, korzystając z materiałów zgromadzonych w klasie, mógł samodzielnie rozwiązać napotkany problem. Może to być instrukcja krok po kroku (umieszczona na klasowej tablicy) „Co zrobić, gdy nie rozumiem polecenia?". Oto przykład: 1. Przeczytaj polecenie. 2. Przeczytaj polecenie na głos. 3. Poszukaj rozwiązania w książkach i atlasach. 4. Skorzystaj z komputera. 5. Poproś parę do współpracy o pomoc. 6. Wspólnie zastanówcie się nad rozwiązaniem. 7. Poproś nauczyciela o pomoc. Instrukcje te są przedstawione za pomocą piktogramów i podpisów. Dzięki nim uczeń zna sposoby rozwiązywania problemu i stara się to zrobić samodzielnie, a nie z pomocą nauczyciela. Tworzenie instrukcji krok po kroku znacznie zwiększa ich samodzielność. Dzieci, otrzymując plan działania w sytuacji problemowej, są w stanie działać samodzielnie i we własnym tempie.

Współpraca to jedna z kluczowych umiejętności zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. Dlatego nauczyciele daltońscy zwracają szczególną uwagę na umiejętność współpracy każdego z każdym w zespole klasowym. Kształtują ją np. poprzez losowo dobieranie pary do współpracy. Pary te pomagają sobie, wspólnie działają w określonym przedziale czasowym, np. przez tydzień. W czasie trwania roku szkolnego każdy uczeń ma okazję współpracować z każdym kolegą lub koleżanką z klasy. Dzięki temu dzieci uczą się współdziałać z każdym, nawet mniej lubianym kolegą. Wiedzą, że wspólnie muszą osiągnąć wyznaczony cel, a bez pomocy drugiej osoby nie osiągną sukcesu.

Współpraca w planie daltońskim to również wiele zadań do wykonania w zespole. Tu każdy ma do zrobienia małą część większej całości, uczniowie uczą się od siebie, a dobra komunikacja, współdziałanie i kompromis są nieodzowne. Nauczyciel daltoński stara się tak kreować proces edukacyjny, by zadania były oparte na strategii

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

uczenia się od siebie. Uczenie to zaczyna się już na poziomie samoobsługi – gdy potrzebna jest pomoc przy zapięciu kurtki lub zawiązaniu sznurowadeł, udziela jej dziecko, które już to potrafi, a nie nauczyciel – a kończyć może przy realizacji dużych projektów, kiedy uczniowie dzielą się swoimi wiadomościami i umiejętnościami w wybranej dziedzinie. W klasach daltońskich uczenie się od siebie ma miejsce każdego dnia i w różnych dziedzinach. Przykładem może być tablica „Chętnie pomogę", na której widnieją imiona uczniów, którzy świetnie opanowali daną umiejętność, np. chętnie pomogę w: czytaniu, liczeniu, układaniu puzzli, pracy plastycznej, ale też poprawię humor czy chętnie Cię wysłucham. Gdy uczeń napotka jakiś problem, wystarczy jedno spojrzenie na tablicę, by wiedział, do kogo może się zgłosić po pomoc. Dzięki takim rozwiązaniom dzieci poszerzają swoją wiedzę, uczą się samodzielności, rozwiązywania problemów i dawania instrukcji. W wielu sytuacjach nauczyciel nie jest potrzebny, ponieważ uczniowie samodzielnie rozwiązują napotkane problemy.

Refleksja to bardzo ważny element w procesie edukacyjnym. Bez niej nie jesteśmy w stanie osiągać kolejnych celów. Nauczyciele często, tłumacząc uczniom polecenia, mówią, co mają zrobić, jak mają zrobić, ale zbyt rzadko pytają, po co to robią? Nauczyciel daltoński stara się, by uczniowie zawsze znali cel swojej pracy, dlatego też każdą lekcję rozpoczyna od przedstawienia planu dnia i celu zajęć. Robi tak po to, by uczniowie wiedzieli, jaki jest cel ich pracy. Chce również, by jego podopieczni uświadomili sobie, co mają osiągnąć oraz jakie korzyści przyniesie im realizacja celu lekcji. Dzięki temu znacznie wzrasta motywacja do pracy – cel jest czytelny i jasny, a jego osiągnięcie przyniesie wymierny pożytek.

Nauczyciel daltoński stara się wykształcić oraz wychować ucznia odpowiedzialnego, samodzielnego, chętnie współpracującego, a nade wszystko refleksyjnego.

Opinie nauczycieli daltońskich

Helen Parkhurst w swojej publikacji z 1928 r. pt. *Wykształcenie według planu daltońskiego* przedstawia opinie nauczycieli, którzy pracowali zgodnie z założeniami planu daltońskiego od dwóch lat. Poniżej chciałabym przedstawić kilka cytatów, które, mam nadzieję, jeszcze lepiej dopełnią wizerunek nauczyciela daltońskiego.

„[...] Nauczyciel jest tu więcej starszym bratem i przyjacielem, niż nauczycielem lub instruktorem. Obcuje on z dzieckiem indywidualnie i w ten sposób dochodzi do głębszego poznania go. Nauczyciel jest tylko jednym z członków szkolnego grona społecznego, a dziecko udaje się do niego tak samo, jak jakaś jednostka w społeczeństwie dorosłych zwraca się do starszego przyjaciela, żeby z nim pomówić o ważnych sprawach. Kryje się w tym dla nauczyciela nadzwyczajna sposobność do oddziaływania na dziecko, ale zarazem i nadzwyczajna odpowiedzialność"[9].

9 H. Parkhurst, *Wykształcenie*…, s. 118.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

„Problem karności jest ogromnie uproszczony przy zastosowaniu planu. Gdy dziecko jest pobudzone do pracy przez zainteresowanie, to będzie naturalnie lepszym obywatelem swej szkoły, niż wówczas, gdy ustawicznie stara się «wywalczyć» coś od swego arcydroga – nauczyciela. Oczywiście, że z początku znajdzie się czasem jakieś lekkomyślne dziecko, które będzie przeszkadzać kolegom i mącić im spokój, tak samo jak się zdarzają zawsze takie jednostki w społeczeństwie ludzi dorosłych. Uczniami tego rodzaju zajmuje się opinia publiczna kolegów, która ich przywołuje do porządku. Wystąpienia dyscyplinarne ze strony nauczyciela stają się rzadkością”[10].

NAUCZYCIELKA JĘZYKA ANGIELSKIEGO WYRAŻA SIĘ Z RÓWNĄ POCHWAŁĄ

1. *Plan Daltoński daje korzyści indywidualnej pracy. Wiedzie do zrozumienia dziecka i należytego ocenienia trudności, jakie ono napotyka.*
2. *Wytwarza się poczucie sympatii i przyjaźni pomiędzy nauczycielką i dzieckiem. Dziecko zaczyna uważać nauczycielkę za swego pomocnika i przyjaciela i ucieka się do niej z wielu osobistymi trudnościami.*
3. *Współpraca z dziećmi pracującymi samorzutnie jest prawdziwą radością. Plan zaś wytwarza samorzutność.*
4. *Praca jest interesująca. U każdego z uczniów praca przedstawia się w odmienny sposób i to oswobadza nauczyciela od monotonnego jednostajnego sposobu nauczania.*
5. *Piśmienne układanie przydziałów co miesiąca przyczynia się usystematyzowania planu pracy.*
6. *Nauczycielka ma możność poświęcenia swego czasu i energii samemu nauczaniu, ponieważ problem utrzymania karności zmniejsza się niepomiernie*[11].

Współczesne nauczycielki daltońskie w podobnym tonie wypowiadają się o zaletach pracy według tej koncepcji.

NAUCZYCIELKA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO

Praca według założeń pedagogiki planu daltońskiego wniosła do mojej pracy powiew świeżości. Wiele elementów z jej założeń wykorzystywałam w swojej pracy nie wiedząc, że to plan daltoński, intuicyjnie wybierałam te, które pasowały do moich uczniów i które były dla nich atrakcyjne. Teraz, po kilku latach pracy w szkole daltońskiej, widzę wymierne efekty dla uczniów są to m.in.: lepsza organizacja ich

10 Tamże, s. 118.

11 Tamże, s. 120.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

pracy, większa samodzielność, umiejętność planowania swojej pracy, umiejętność współpracy z każdą osobą z klasy (a nie tylko z najlepszą koleżanką czy kolegą), odpowiedzialność za podjęte zadanie. Jako nauczycielka, jestem spokojna, i wiem, że moi uczniowie poradzą sobie w starszych klasach.

INNA NAUCZYCIELKA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO

1. *Praca według pedagogiki planu daltońskiego daje przede wszystkim dużą możliwość indywidualnej pracy z dzieckiem, zarówno uczniem przeciętnym, zdolnym, jak i tym z trudnościami, którego trzeba wesprzeć. Możliwość przedstawienia poszczególnym dzieciom zadań na wybranym, dostosowanym do ich możliwości poziomie otwiera furtkę do uzyskania sukcesu przez każdego ucznia. Ponadto praca w oparciu o założenia planu daltońskiego stwarza sytuacje, w której odpowiedzialność za swoją naukę, ale i samodzielność „zrzucana" jest na uczniów. To dzięki pracy według tej idei nauczyciel kształtuje niebywale ważne umiejętności dzieci: samodzielność, odpowiedzialność i współpracę.*
2. *Plan daltoński daje uczniom… wolność, rozumianą jako możliwość decydowania, czego kiedy się nauczą i z jakich materiałów skorzystają. Dodatkowo uczniowie przyjmują na siebie wielką odpowiedzialność za proces zdobywania wiedzy, ale i możliwość rozwijania samodzielności w trakcie pracy w ciszy oraz współpracy w zespole. Jako nauczyciel pracujący od kilku lat zgodnie z ideą pedagogiki planu daltońskiego obserwuję, że taka odpowiedzialność i swoboda wpływa na zwiększenie chęci do pracy rozumianej jako nauki wśród uczniów klas młodszych. Ich zaangażowanie rośnie wraz z „dawaniem" coraz to większego pola wyboru, co do realizacji poszczególnych treści i tematów.*
3. *Pracując zgodnie z głównymi założeniami pedagogiki planu daltońskiego nauczyciel może więcej czasu poświęcić na indywidualną pracę z uczniem słabym, jednocześnie nie stopując, a rozwijając ucznia zdolnego.*

Sądzę, że powyższe cytaty dookreślą, nakreśloną wcześniej, sylwetkę nauczyciela daltońskiego. Sama, jako nauczycielka pracująca w szkole daltońskiej, podpisuję się pod powyższymi stwierdzeniami. Na koniec chciałabym zacytować Helen Parkhurst: „Daltoński Plan Laboratoryjny nie może być uważany za jakąś niewzruszoną formę, odlaną z żelaza. Przedstawiam go sobie jako pierwszy stopień, wiodący ku wytworzeniu takiego systemu nauczania, który będzie rozwijać zdolności twórcze zarówno w nauczycielach, jak i w uczniach"[12].

12 Tamże, s. 128.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Bibliografia

Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Wydawnictwo Książnica-Atlas, Lwów–Warszawa 1928.

Röhner R., Wenke H., *Pedagogika planu daltońskiego*, Wydawnictwo Sor-Man, 2011.

Teacher in Dalton plan

(Summary)

The article is aimed to answer the questions: Who is Dalton teacher? What are the characteristics of Dalton teacher? What she/he should know and focus on? What method of working with children should she/he incorporate to develop their skills in three basic areas: responsibility, independency and cooperation? Basing on literaturę data and my own experience I will try to describe Dalton method teacher and his/her method working with children. Dalton plan isn't neither rigid nor dogmatic, as described by its creator Helen Parkhurst. Through analysis of Dalton plan's fundamental characteristics. I will present the profile of its teacher, keepeing in mind that Parkurst herself was very flexible.

Keywords: teacher, Dalton Plan, dalton teacher, competences of the dalton teacher, Helen Parkhurst.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Agnieszka Głowala
PWSZ w Płocku

Udział nauczyciela wczesnoszkolnego w tworzeniu uczniom warunków do wolności

Kategoria wolności posiada wiele wymiarów treściowych. Mówi się o wolności w sztuce, polityce, moralności, religii, badaniach naukowych. W literaturze wyróżnia się wolność pozytywną i negatywną, wolność wewnętrzną i zewnętrzną, wolność w sferze prywatnej i publicznej, wymienia się wolność społeczną, kulturalną, polityczną, gospodarczą, poza tym wolność osoby, grup społecznych, organizacji, narodu, państwa, wolność daną i zadaną, wolność od… i wolność do…

Kategoria wolności zajmuje też ważne miejsce w procesie wychowania i uważam, że warto podjąć ten temat z kilku powodów:

1) Wolność jest cechą konstytutywną demokracji i szkoły demokratycznej;
2) Naczelny cel wychowania jako wspomaganie wychowanka w rozwoju umożliwiający mu wszechstronny rozwój jest możliwy w warunkach, gdzie podstawą jest prawo do wolności i indywidualności człowieka;
3) Ludzka wolność jest obszarem trudnym do zagospodarowania i niesie wiele niebezpieczeństw dla rozwoju człowieka.

Jak zaznacza Marian Nowak, wolność jest wskaźnikiem autonomii i samowystarczalności ludzkiej egzystencji, ale jej urzeczywistnienie zachodzi w relacji z innymi ludźmi. Wolność jest elementem konstytutywnym życia ludzkiego, porządkującym życie wspólnotowe[1].

Wolność wyraża się za pomocą takich synonimów, jak: swoboda, wyzwolenie, które znaczy oswobodzenie, uwolnienie, ale także usamodzielnienie, emancypację, równouprawnienie, niezależność, demokrację[2]. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy uczniowie pojmują wolność jako „możliwość związku" w relacji z nauczycielem czy jako **możliwość wzięcia odpowiedzialności za rozwój swoich osób**, czy też jako zwykłą swawolę, swawolę **robienia tego, co się chce**.

1 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 336–337.
2 A. M. Tchorzewski, *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1999, s. 7.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wolność osoby możemy rozpatrywać w ujęciu: metafizycznym, psychologicznym, moralno-egzystencjalnym. W ujęciu metafizycznym rozumiana jest jako ontyczna właściwość osobowego charakteru bytu ludzkiego. W ujęciu psychologicznym – jako zdolność do samowładania – **wolność od** i **wolność do**. U podstaw ujęcia moralno-egzystencjalnego znajduje się zdolność wyboru wartości czy antywartości mających istotne znaczenie dla stawania się człowiekiem[3].

Każda instytucja wychowawcza, w tym szczególnie szkoła, powinna prowadzić do wolności, tzn. wyposażyć wychowanka w kompetencje stawania się wolnym, u podstaw których znajduje się podjęcie decyzji, wybór, odpowiedzialność, sumienie.

Drogą nabywania wolności jest wychowanie. „Nabywanie wolności polega na wysiłku na rzecz urzeczywistniania jej jako celu i zasady wychowania. Podobnie jak człowiek nabywa cnoty i wartości cnoty na drodze wychowawczego wysiłku, podobnie nabywa wolność i związaną z nią odpowiedzialność"[4].

Według Bogusława Śliwerskiego, najogólniej wychowanie do wolności jest powinnością wspomagania młodego człowieka w wyzwalaniu, zdobywaniu, utrwalaniu wolności wewnętrznej, czyli wolności w wyborze i realizacji zamierzonych celów oraz wyposażenia w umiejętność animacji innych do bycia wolnym człowiekiem[5].

Z punktu widzenia pedagogiki praktycznie zorientowanej priorytetowym zadaniem jest odpowiedź na pytanie: Jak zagospodarować wolność, tzn. na miarę wartości człowieka sprawić, by była ona czynnikiem integralnego rozwoju, pogłębiania człowieczeństwa w człowieku, a nie jego degradacji?

Zagospodarowanie wolności okazuje się sprawą o wiele trudniejszą niż odzyskanie czy zdobywanie wolności. Zagospodarowanie wolności uwarunkowane jest dojrzałością, ale i wysiłkiem włożonym w kreację siebie. Zagospodarowywanie wolności wymaga wysiłku wewnętrznego, jest to egzamin permanentnie zdawany.

Powyższe zadanie implikuje pytanie, w jaki sposób wychowywać do wolności, tj. wspomagać wychowanka w zagospodarowaniu wolności tak, by wzrastał w swoim człowieczeństwie, by młody człowiek zagospodarowywał wolność, której owocem będzie generowanie dobra w nim samym, a przejawiane w integralnym rozwoju, ale także w drugim człowieku i we wspólnotach.

Oczywiście odpowiedzialni nauczycie próbują tworzyć swego rodzaju metodykę wychowania do wolności, tj. wskazywać na zasady, metody czy środki działania w tym obszarze.

---

3 K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, t. I, Lublin–Kielce 2006, s. 139.

4 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki…*, s. 335.

5 Por. B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Kraków 1992; K. Chałas, *Wychowanie…*, s. 157.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Należy bowiem pamiętać, iż bezwzględne ograniczenie wolności wychowankom integralnie łączy się z ich reakcjami. Mogą być one różnorodne: od „milczącej zgody" po autonomię. Maria Czerpaniak-Walczak wyróżnia następujące: konformizm – zgodę „dla świętego spokoju"; kontestację – bierny opór wobec narzucanych zadań i obowiązków; krnąbrność – wyrażającą próbę sił pomiędzy uczestnikami interakcji; bunt – spektakularne odmawianie posłuszeństwa i wypełniania obowiązków, jawny protest; emancypację – świadome uwalnianie się od ograniczeń[6].

Ale z drugiej strony rzecz biorąc, Krystyna Chałas pisze, że w perspektywie pedagogicznej należy podkreślić problem wolności jako nośnika negatywnych zjawisk mających swój udział w rozwoju osobowym człowieka. Do nich należą: zachłyśnięcie się wolnością wyrażające się w bezrefleksyjnym korzystaniu z niej, roszczenia w sytuacji ograniczenia wolności, czyli oczekiwania dobrostanu bez własnego wysiłku, ufność wobec dawców wartości – konsekwencją jest poczucie bezpieczeństwa, zwolnienie z troski o siebie[7].

W praktyce pedagogicznej istotne staje się pytanie, w jaki sposób wychowywać do wolności, czyli wspomagać wychowanka w zagospodarowaniu wolności tak, by wzrastał w swoim człowieczeństwie, ale także dla dobra innych ludzi. I tak zdaniem Zofii Marii Matulki w kształtowaniu umiejętności korzystania z wolności zrealizować należy kilka zadań szczegółowych: wprowadzenie wychowanków w świat wartości, prezentowanie wzorców osobowych, ukazanie sensu miłości w życiu ludzi i kształtowanie postawy altruistycznej[8].

U podstaw zasad wychowania do wolności znaleźć się powinny: wolny wybór, podejmowanie decyzji, prawda. W powyższym aspekcie Józef Wilk formułuje następujące zasady wychowania:

1) zasada kierowania rozwojem wychowanka, aby naturalna zdolność do decydowania przejawić się mogła w całej dojrzałości, także z możliwością błądzenia;
2) zasada odniesienia prawdy i wolności; „im bardziej jesteś wolny, tym bardziej potrafisz wybrać prawdę" […][9].

Wychowywać do wolności przez prawdę oznacza poprowadzić człowieka do odkrycia prawdy, do fascynacji i kosztowania prawdy. Autor ukazuje drogi wychowania do wolności:

1) przez wolność emocjonalną, tj. zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa, miłości, uwalnianie od lęku;

---

6 M. Czerpaniak-Walczak, *Wolność jako wartość dzielona. O wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, U. Ostrowska (red.), Olsztyn 2001, s. 129: podaję za: K. Chałas, *Wychowanie…*, s. 161.

7 K. Chałas, *Wychowanie…*, s. 161–162.

8 Z. Matulka, *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), Lublin 1997, s. 249.

9 K. Chałas, *Wychowanie…*, s. 163.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

2) przez wyzwolenie od egocentryzmu – włączanie w role społeczne, wyzwalanie poczucia odpowiedzialności, zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego, kształtowanie;
3) poprzez wspomaganie aktywności – stwarzać szanse aktywności własnej wychowanka;
4) poprzez wyzwalanie twórcze – stwarzać warunki do rozwoju różnorodnej twórczości;
5) poprzez wolność, którą daje wiara – pozwalać dziecku wzrastać z pozytywnym, pogodnym obrazem Boga, do którego można zwracać się z ufnością;
6) poprzez swobodę określania siebie, wspomaganie w wyborze własnej drogi[10].

Podstawową metodę wychowania do wolności stanowi „dialog wychowawczy z wychowankami, u podstaw którego znajduje się wspólne podejmowanie i rozwiązywanie problemów aksjologicznych i ocenianie własnego postępowania"[11].

Badania własne

Celem badania było poszukiwanie odpowiedzi na pytania:
1. W jaki sposób uczniowie klasy III rozumieją wolność w szkole?
2. Jak uczniowie spostrzegają rolę nauczyciela w stwarzaniu uczniom warunków do wolności?

Badaniami objęto 86 uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej w środowisku miejskim. Zastosowano kwestionariusz ankiety jako narzędzie własne.

Tabela 1. Rozumienie pojęcia wolności

L.p.	Cechy charakteryzujące wolność	Wskaźnik procentowy
1.	Możliwość wypowiadania się	91,86
2.	Po prostu luz	10,46
3.	Możliwość wyboru	62,79
4.	Możliwość podejmowania decyzji	80,23
5.	Bycie sobą	33,72
6.	Inne (autonomia, niezależność, pełnoprawność, nieskrępowanie) jednostki w każdym zakresie działań	10,79

Źródło: badania własne.

10 J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 167–168.
11 Z. Matulka, *Wychowanie do wolności*…, s. 248.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Dane wskazują, iż uczniowie klas trzecich wolność kojarzą najczęściej z możliwością wypowiadania się (91,86%) i podejmowania decyzji (80,23%), a także możliwością wyboru (62,79%). Dosyć wysoki wskaźnik procentowy uzyskała kategoria *bycie sobą* (33,72%).

Tabela 2. Ocena obszaru wolności w szkole

L.p.	Ocena	Wskaźnik procentowy
1.	Mały obszar wolności (działania podejmowane pod przymusem, negatywne nastawienie wobec działań)	37,22
2.	Duży obszar wolności (rygory są potrzebne i uzasadnione)	40,69
3.	Nie mam zdania	22,09

Źródło: badania własne.

Wśród wyników, które wskazywały na ocenę obszaru wolności w szkole nieznacznie dominuje pozytywna ocena wskazująca na duży obszar wolności uczniów w szkole (40,69%), ale też raczej duża liczba respondentów nie ma zdania (22,09%).

Tabela 3. Powody za ograniczeniem wolności w szkole

L.p.	Określenie powodów	Wskaźnik procentowy
1.	Należy uwzględnić potrzeby innych	72,09
2.	Młody człowiek (jeszcze uczeń) nie może decydować o wszystkim, bo ma za mało doświadczenia	29,06
3.	Bo większość ludzi wolność kojarzy z samowolą	5,81

Źródło: badania własne.

Uczniowie rozumieją, że są powody, dla których wolność należy ograniczać. Najbardziej przekonującym argumentem są potrzeby innych (72,09%), poza tym 29,06% respondentów zaznacza, że młody człowiek (jeszcze uczeń szkoły podstawowej) nie może decydować o wszystkim, bo ma za mało doświadczenia. Wyniki pokazują dosyć dobre rozumienie potrzeby ograniczenia wolności w szkole, co jest istotne z wychowawczego punktu widzenia.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Tabela 4. Przejawy wolności odnoszące się do organizacji pobytu w szkole

L.p.	Przejawy wolności	Wskaźnik procentowy
1.	Przerwa, ferie, wakacje, dni wolne	29,06
2.	Dowolność ubioru i niezmienianie obuwia	59,30
3.	Regulamin gwarantujący prawa ucznia	11,62
4.	Możliwość działania w samorządzie	17,44
5.	Wpływ na to co dzieje się w szkole (wycieczki, uroczystości, spotkania)	**70,93**
6.	Możliwość szczerej rozmowy z wychowawcami	12,79
7.	Badanie opinii uczniów przed podjęciem decyzji	**41,86**
8.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Wśród uwzględnionych przejawów wolności ucznia odnoszących się do organizacji pobytu w szkole najczęściej podkreślano wpływ na to, co dzieje się w szkole (wycieczki, uroczystości, spotkania), tj. 70,93%, dowolność ubioru i niezmienianie obuwia (59,30%) oraz badanie opinii uczniów przed podjęciem decyzji (41,86%). Najniżej oceniono regulamin gwarantujący prawa ucznia (11,62%).

Tabela 5. Przejawy wolności odnoszące się do organizacji nauki szkolnej

L.p.	Przejawy wolności	Wskaźnik procentowy
1.	„Luźne lekcje" (nauczyciel daje swobodę i zajmuje się własnymi sprawami)	**9,30**
2.	Możliwość zgłoszenia nieprzygotowania	**70,93**
3.	Możliwość podejmowania tematów, które mnie interesują	**67,44**
4.	Możliwość wyboru zadań	40,69
5.	Wpływ na organizację lekcji	24,41
6.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Jeśli chodzi o przejawy wolności odnoszące się do organizacji nauki szkolnej, to 70,93% respondentów podało możliwość zgłoszenia nieprzygotowania, a 67,44% – możliwość podejmowania tematów, które interesują uczniów. Natomiast „luźne lekcje", na których nauczyciel daje swobodę i możliwość zajęcia się swoimi sprawami tylko 9,30% uczniów uznało za przejaw wolności.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Tabela 6. Przejawy braku wolności odnoszące się do organizacji pobytu w szkole

L.p.	Przejawy braku wolności	Wskaźnik procentowy
1.	Obowiązek noszenia identyfikatorów	**32,55**
2.	Dyscyplina	**83,72**
3.	Zakaz wychodzenia z budynku szkoły	19,76
4.	Zakaz palenia	11,62
5.	Karanie za inne zdanie	75,58
6.	Wszystko narzucone jest z góry	87,20
7.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Wśród czynników, które są przejawem braku wolności, a odnoszą się do organizacji pobytu w szkole uznano sytuacje, kiedy wszystko narzucone jest z góry (87,20%), dyscyplinę (83,72%) oraz obowiązek noszenia identyfikatorów (32,55%). Istotne, zakaz palenia tylko niewielka liczba uczniów uznaje za przejaw braku wolności w zakresie organizacji pobytu w szkole.

Tabela 7. Przejawy braku wolności odnoszące się do organizacji nauki szkolnej

L.p.	Przejawy braku wolności	Wskaźnik procentowy
1.	Obowiązek chodzenia do szkoły	12,79
2.	Obowiązek nauki szkolnej	6,97
3.	Uważanie na lekcjach	33,72
4.	Posłuszeństwo wobec nauczycieli – dyscyplina	68,60
5.	Odpowiedzi na ocenę, sprawdziany	66,27
6.	Zadania domowe	83,37
7.	Uczestnictwo w lekcjach nielubianych przedmiotów	43,02
8.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Wśród przejawów braku wolności odnoszących się do organizacji nauki szkolnej uczniowie wymieniali najczęściej posłuszeństwo wobec nauczycieli – dyscyplinę (68,60%), zadania domowe (83,37%), odpowiedzi na ocenę i sprawdziany (66,27%)

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

oraz udział w lekcjach nielubianych przedmiotów (43,02%). Najmniej uczniów wskazało na sam obowiązek nauki szkolnej (bo tylko 6,97%).

Tabela 8. Oczekiwania uczniowskie wobec nauczycieli w kontekście wolności ucznia

L.p.	Oczekiwania	Wskaźnik procentowy
1.	Wysłuchać tego, co uczeń ma do powiedzenia	**75,58**
2.	Nie narzucać swojej woli	**72,09**
3.	Szanować prawo do indywidualnego wyboru	**82,55**
4.	Być obiektywnym, a zarazem tolerancyjnym	59,30
5.	Znać i brać pod uwagę indywidualne możliwości ucznia	**86,04**
6.	Stwarzać możliwości poprawiania błędów	**89,53**
7.	Budować więź interpersonalną z uczniem	47,67
8.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Uczniowie mieli też możliwość wypowiedzenia się na temat oczekiwań wobec nauczycieli w kontekście wolności ucznia. Jako najważniejsze wybrano stwarzanie możliwości poprawiania błędów (89,53%), wysłuchanie tego, co uczeń ma do powiedzenia, poznanie i uwzględnianie indywidualnych możliwości ucznia, szanowanie prawa indywidualnego wyboru (75,58%) oraz nienarzucanie własnej woli (72,09%).

Tabela 9. Zachowania nauczyciela są przejawem przymusu wobec uczniów

L.p.	Zachowania	Wskaźnik procentowy
1.	Bezdyskusyjne ocenianie	**91,86**
2.	Zadawanie pracy domowej	**75,58**
3.	Częste sprawdziany i kartkówki	60,46
4.	Straszenie rodzicami	50,0
5.	Ocenianie z negatywnym komentarzem	**75,58**
6.	Stawianie w sytuacji, że uczeń musi słuchać	56,97
7.	Inne	–

Źródło: badania własne

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Wśród przejawów zachowań nauczyciela, które przeważnie uznawano jako przejaw przymusu wobec uczniów, najczęściej wybierano bezdyskusyjne ocenianie (91,86%), zadawanie pracy domowej (75,58%), ocenianie z negatywnym komentarzem (75,58%), ale także częste sprawdziany i kartkówki (60,46%). Warto zauważyć, że uczniowie odbierają jako przymus w zasadzie bardzo podstawowe elementy procesu dydaktycznego w naszej szkole, w które, wiadomo, „uwikłany" jest nauczyciel.

Tabela 10. Powody stosowania przymusu przez nauczycieli

L.p.	Powody	Wskaźnik procentowy
1.	Bo to jest najprostsze	6,97
2.	Nie umieją inaczej	17,44
3.	Chcą się dowartościować	13,95
4.	Uczniowie prowokują nauczycieli	**30,23**
5.	Bo inaczej niczego by nie nauczyli	**44,18**
6.	Uczniowie stwarzają problemy	**32,55**
7.	Nie są dobrze przygotowani do pracy wychowawczej	**56,97**
8.	Inne	–

Źródło: badania własne.

Ankietowani mieli także możliwość wskazania na powody stosowania przymusu przez nauczycieli. Jako najczęściej występujące przyczyny przymusu wskazali brak dobrego przygotowania do pracy wychowawczej (56,97%), poza tym „bo inaczej niczego by nie nauczyli" (44,18%) oraz sytuacje, w których uczniowie prowokują nauczycieli (30,23%). Niepokoi, że znaczna liczba respondentów wskazuje na słabe kompetencje nauczycieli.

Podsumowując wyniki badań, można stwierdzić, że uczniowie klasy III rozumieją wolność przede wszystkim jako możliwość podejmowania decyzji i możliwość wypowiadania się. Niewielka część badanych utożsamia wolność z totalnym luzem. Uczniowie mają podzielone zdania odnośnie do poczucia obszaru wolności w szkole. Ponad 20% nie ma w ogóle zdania w tej kwestii.

Badani mają, w kontekście wolności, ogromne oczekiwania dotyczące nauczycieli, co oznacza, że jest on bardzo ważnym czynnikiem determinującym wolność ucznia w szkole. Za przejawy przymusu na zajęciach uczniowie uznają bezdyskusyjne ocenianie, zadawanie pracy domowej czy ocenianie z „negatywnym

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

komentarzem". Powodem stosowania przymusu przez nauczycieli jest, w świetle badań, złe przygotowanie do pracy, ale z drugiej strony konieczność „nauczenia czegoś". Wyniki badań sugerują także, że wolność i przymus edukacji to zgodnie z poglądami Sergiusza Hessena zjawiska, które się nie wykluczają wzajemnie[12].

Wychowanie do wolności wymaga podjęcia przez nauczyciela wczesnoszkolnego określonych zadań. Do pierwszoplanowych należy poznanie stanu poczucia wolności wychowanków i przekonanie ich, że zdobywanie wolności jest priorytetowym zadaniem. Kolejne zadanie to wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty wolności i jej znaczenia dla rozwoju człowieka. Ważnym w tym względzie jest zrozumienie, czym jest prawdziwa wolność, odróżnienie wolności od swawoli, zrozumienie granic wolności. Ważne jest, by uczeń zrozumiał, że bez wolności nie ma działań autonomicznych. Nauczyciel musi wspomagać wychowanków w zrozumieniu potrzeby bycia wolnym człowiekiem i motywować wychowanków do stawania się wolnym człowiekiem we właściwym tego słowa znaczeniu. Bez wyzwolenia w sobie potrzeby bycia wolnym człowiekiem, wychowanek nie osiągnie pożądanego stanu wolności. Potrzeba bycia wolnym człowiekiem stanowi podstawę do kreowania swej wolności. Zadaniem wychowawcy jest stwarzanie szans bycia wolnym, dostarczanie instrumentów do wartościowania swej wolności. Nauczyciel powinien także inspirować wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wolności i wartościowania tych działań[13].

W realizacji przedstawionych wyżej zadań w procesie wychowania do wolności ważna jest postawa nauczyciela oparta na trzech cechach: akceptacji, autentyzmie i empatycznym rozumieniu ucznia. Zachęcaniu, inspirowaniu, wyrażaniu radości i uznania dla zachowań ucznia powinno towarzyszyć również ukazywanie niedociągnięć i propozycji zmian w kierunku doskonalenia się.

Bibliografia

Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992.

Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyk*, t. I, *Jedność*, Lublin– Kielce 2006.

Czerpaniak-Walczak M., *Wolność jako wartość dzielona. O wolności w interakcjach edukacyjnych*, [w:] *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, U. Ostrowska (red.), Olsztyn 2001.

Danilewska J. (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, Kraków 2001.

12 Podaję za: B. Wilgocka-Okoń, *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego*, [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, J. Danilewska (red.), Kraków 2001, s. 11.

13 Por. K. Chałas, *Wychowanie*…, s. 165–167.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.

Gribble D., *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Kraków 2005.

Matulka Z., *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), Lublin 1997, s. 249.

Ostrowska U. (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, Olsztyn 2001.

Participation of a primary teacher in creation of conditions to freedom for students

(Summary)

The author embarks on freedom of student in breeding process. She defines freedom in two ways of human living: in personal way and way of social relations, emphasizing function of creative action in freedom also. She mentions that from the point of view of pedagogy, priority purpose is to answer the question: how to develop student's freedom in order to make it an agent of his integral development, not degradation. That task implicates next question: how should we develop the need of freedom, support student to raise in his or her humanity using freedom. Limiting freedom of students integrally connects with their different reactions, from „silent agreement" to autonomy. The problem of freedom at school is also a media of negative appearances which have a role in personal development of human. Looking for a ways of breeding, the author emphasises that the main method is pedagogic dialogue with students which is based on united solving of axiological problems and judging own deeds. The author also includes results of surveys concerning sense of freedom in younger school age and implications resultant from them.

Keywords: freedom, teacher, student, breeding.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Małgorzata Sławińska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dobry nauczyciel w rozumieniu studentów pedagogiki Rekonstrukcja fenomenograficzna

Kim jest dobry nauczyciel? – szkic teoretyczny

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja znaczeń, jakie studenci pedagogiki nadają dobremu/idealnemu nauczycielowi. Kategoria dobrego nauczyciela jest obecna w rozważaniach naukowych od wieków. W obszarze cywilizacji europejskiej wzory nauczyciela idealnego wyznaczali początkowo filozofowie – znajdziemy je w pracach Platona, Arystotelesa, Kwintyliana. Idealny nauczyciel prowadzi swoich uczniów ku idei dobra, pomaga im się wydostać z „jaskini cieni i niewiedzy" (Platon); jest wzorem cnót i mądrości (Platon, Arystoteles); to człowiek roztropny, cierpliwy, odważny, wszechstronnie wykształcony, posiadający wiedzę pedagogiczną i dydaktyczną (Kwintylian). Sokrates sam uchodził za wzór nauczyciela – ceniono jego mądrość, bezinteresowność, szlachetność, nieprzekupność i niezależność[1]. Dzięki swoim cechom osobowym oraz niezwykłej metodzie nauczania uważany jest za najbardziej wpływowego nauczyciela w całej historii europejskiej[2]. Wyznaczony przez filozofów ideał nauczyciela przetrwał epokę odrodzenia w pismach humanistów.

1 A. Królikowska, B. Topij-Stempińska, *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna" 2014, nr 31, s. 14, http://eetp.ignatianum.edu.pl/31-20141/wizerunek-nauczyciela -we-wspolczesnym-spoleczenstwie-polskim.htm [dostęp 04.07.2015].

2 W. Daszkiewicz, *Sokrates jako autorytet na podstawie dialogów Platona*, http://www.pedkat.pl/index.php/246-daszkiewicz-wojciech-sokrates-jako-autorytet-na-podstawie-dialogow-platona [dostęp 04.07.2015].

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

W Polsce w okresie oświecenia pojawiła się nowa myśl – kreowania stanu nauczycielskiego. Za sprawą m.in. jezuitów i Komisji Edukacji Narodowej poprawił się wizerunek nauczyciela. Z nieszanowanego i nisko opłacanego, ze względu na stosowanie średniowiecznych metod, małą kreatywność i surowość, zmieniał się w dobrze wykształconego, przygotowanego do nauczania i reprezentującego wysokie walory moralne człowieka, zdobywając autorytet u uczniów i rodziców[3]. W XIX w., pod wpływem rozwoju pedagogiki i pierwszych traktatów pedagogicznych autorstwa „ojców pedagogiki", takich jak J.F. Herbart czy J.H. Pestalozzi, ideał nauczyciela ulegał dalszym zmianom. J.W. Dawid, autor rozprawy *O duszy nauczycielstwa*, zwraca szczególną uwagę na pierwiastek duchowy w nauczycielu, jako element owej „duszy" traktuje nie tylko podnoszone już wcześniej zalety moralne nauczycieli, ale także cierpienie związane z wyrzeczeniami, przymusem i wysiłkiem[4]. W tym okresie pojawiła się kategoria „powołania" nauczycielskiego, która i obecnie, choć rozmyta znaczeniowo, ma się całkiem dobrze. Do tego pożądanego „daru", który należy wiązać z miłością do uczniów i rolą kompetentnego, merytorycznie przygotowanego przewodnika, wspomagającego rozwój dziecka, dołączyło pojęcie „talentu" pedagogicznego. J. Żabiński, rozumiał talent jako „«coś» nieoznaczonego, co jednakże wpływa na osiąganie dużych efektów wychowawczych"[5]. To rodzaj według jednych autorów wrodzonych, według innych nabytych, trudnych do zdefiniowania zdolności, wśród których wymieniano m.in.: kontaktowość, żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć, nastawienie psychiki na zewnątrz (Z. Mysłakowski); to, co nauczyciel-wychowawca posiadł i ma do rozdania, czyli bogactwo własnej osobowości oraz sposób rozdawania – umiejętność oddziaływania na innych (S. Szuman); zdatność wychowawczą – swoisty zbiór cech umożliwiających wychowanie – wśród nich przychylność wobec wychowanków, rozumienie ich psychiki, potrzebę obcowania z ludźmi, cierpliwość (S. Baley)[6].

Cechom osobowości, które mogą budować wizerunek nauczyciela idealnego, przyglądali się, jak widać, przede wszystkim psycholodzy i pedagodzy. Obok wyżej wymienionych postaci należy wspomnieć także M. Kreutza i M. Grzegorzewską. Pierwszy z nich akcentuje trzy nauczycielskie dyspozycje: miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania i zdolności sugestywne. Także Grzegorzewska wyróżnia miłość i płynącą z niej dobroć jako pożądane cechy osobowości nauczyciela.

3 A. Królikowska, B. Topij-Stempińska, *Wizerunek nauczyciela*…, s. 15.

4 W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 370–371.

5 Tamże, s. 371.

6 Tamże, s. 371–373.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Przejawiają się one, jej zdaniem, w gotowości niesienia pomocy innymi, wierności własnym przekonaniom oraz pogłębionym poczuciu odpowiedzialności[7].

W. Okoń zwraca uwagę na psychologiczne, pedagogiczne i społeczne podstawy cech osobowości dobrego nauczyciela. Podstawy psychologiczne odnoszą się do wartości osobistej nauczyciela i stosunku do własnej osoby, a więc do cech nauczyciela jako człowieka, pedagogiczne określają stosunek nauczyciela do uczniów, społeczne – stosunek nauczyciela do społeczeństwa[8].

Cechy nauczyciela jako człowieka akcentuje wizja „dobrego nauczyciela" obecna w humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli. Zdaniem jej twórcy, A.W. Combsa, o byciu dobrym nauczycielem przesądza „zasób pozytywnych sądów i doświadczeń na temat własnej osoby, siebie jako człowieka"[9]. Zgodnie z koncepcją Combsa dobry nauczyciel „nie jest matrycą, odbitką założonej koncepcji kształcenia. Przeciwnie – jest indywidualnością, której rozwój jest nadrzędną troską twórców koncepcji. Stawanie się nauczycielem jest procesem głęboko indywidualnym, który polega w zasadzie na poznaniu i odkryciu siebie i sposobów osiągania indywidualnej satysfakcji"[10]. Choć tak rozumiany efektywny nauczyciel jest jednostką unikatową i posługuje się trudnymi do zidentyfikowania i wskazania jako uniwersalne narzędziami oddziaływania, można wskazać pewne jego właściwości i powinności. Combs zalicza do nich[11]:

- dobrą znajomość treści nauczanego przedmiotu oraz – co wydaje się jeszcze ważniejsze – umiejętność organizowania procesu nauczania i uczenia się. Jego postępowanie dydaktyczne sprowadza się do tego, że „raczej inspiruje, niż precyzyjnie określa, co ma być zrobione, raczej organizuje i ułatwia prace, niż kontroluje"[12];
- zaangażowanie;
- wpływanie poprzez własne działania na rozwój ucznia;
- rozumienie psychologicznych mechanizmów zachowania się człowieka (ucznia, wychowanka) i nadawanie im znaczeń w kontekście własnych zachowań;
- świadomość swoich uczuć i braków jako czegoś, co go określa
- satysfakcjonujące poczucie własnej wartości.

7 Tamże, s. 373.

8 W. Okoń, *Wprowadzenie…*, s. 370.

9 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 86.

10 Tamże, s. 87.

11 Tamże, s. 87–89

12 Tamże, s. 89.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Modele profesjonalizmu nauczycielskiego kształtowanego w toku praktyki pedagogicznej

Z wizją „dobrego" czy „idealnego" nauczyciela łączy się pojęcie profesjonalizmu. Jeśli przyjmiemy *a priori*, pomijając pełne wątpliwości rozważania pedagogów[13], że nauczyciel jest profesjonalistą, możemy rozpoznać różne modele tegoż profesjonalizmu. E. Hoyle wyróżnia „ograniczony" i „rozszerzony" profesjonalizm (*professionalism*) nauczycielski, jak również wprowadza pojęcie tak samo rozróżnianej profesjonalności (*professionality*)[14]. Nauczyciele reprezentujący profesjonalizm typu pierwszego, nazywany „ograniczonym", korzystają w pracy zawodowej wyłącznie z własnego doświadczenia, nie odczuwają potrzeby współpracy, wymiany wiedzy i doświadczeń z kolegami. Interpretując sytuację zadaniową, pomijają szeroki kontekst edukacyjny. „Ograniczoność" ich profesjonalizmu wyraża się także w znikomym angażowaniu (się) w działalność, która nie jest bezpośrednio wymagana, niezbyt częstym studiowaniu fachowej literatury i zawężaniu profesjonalnego rozwoju do kursów doskonalących szczegółowe umiejętności o charakterze praktycznym. Wiedza profesjonalna nauczycieli reprezentujących profesjonalizm ograniczony jest określana jako wiedza „rytualna" typu *know how*[15].

Koncepcję profesjonalizmu rozszerzonego rozwinęli w latach osiemdziesiątych L. Stenhouse i D. Schön. Nauczyciele reprezentujący ten typ profesjonalizmu czują się zobowiązani do systematycznego kwestionowania własnej praktyki, testują teorię w praktyce i stąd czerpią wiedzę i umiejętności, wysoko cenią sobie współpracę z innymi nauczycielami, konfrontują własne metody z metodami stosowanymi przez kolegów. Zjawiska edukacyjne rozpatrują w kontekście społecznym szerszym niż własna klasa, cechuje ich wysoki poziom zaangażowania w działalność wykraczającą poza codzienność szkolną. Dążąc do rozwoju zawodowego, czytają zróżnicowaną literaturę związaną z własną profesją oraz uczestniczą w formach doskonalenia łączących teorię z poszukiwaniami odnoszącymi się do własnej i cudzej

13 Zob. B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, oficjalna strona I Kongresu Zarządzania Oświatą, http://www.oskko.edu.pl/kongres1/ [dostęp 12.07.2015]; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Zmienność – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998; P.P. Grzybowski, *Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego?*, „Rocznik Pedagogiczny" 2006, nr 29.

14 B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji…*, s. 118; B.D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2014, www.wydawnictwodsw.edu.pl [dostęp 12.07.2015].

15 B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji…*, s. 118.; B. D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm…*, s. 29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

praktyki. Wiedzę profesjonalną nauczycieli z tej grupy określa się jako wiedzę *principled* – ogólną, wyjaśniającą, ukierunkowaną na zrozumienie istoty zachodzących procesów i działających procedur[16].

Fenomenografia jako metoda badawcza

Przedmiotem badań, które prezentuję w niniejszym tekście, są pisemne wypowiedzi studentów I roku pedagogiki, specjalność: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, na temat „Najlepszy nauczyciel, jakiego miałem". Studenci wspominali w nim nauczycieli, z którymi spotkali się w swojej dotychczasowej karierze szkolnej, i których mogli określić mianem „najlepszych" czy nawet „idealnych".

Metodą badawczą zastosowaną do analiz zebranego materiału była fenomenografia. To metoda jakościowa, która pozwala dotrzeć „do znaczeń nadawanych przez ludzi różnym aspektom otaczającego ich świata, zatem do ich codziennego oglądu, interpretacji i oceny świata, który tworzą i w którym żyją"[17]. Fenomenografów interesuje zatem „sposób, w jaki ludzie doświadczają zjawisk, albo różne sposoby doświadczania tego samego zjawiska"[18].

Problem badawczy, na który szukałam odpowiedzi, zawierał się w pytaniu: Jak badani rozumieją pojęcie dobrego nauczyciela? Wypowiedzi respondentów miały różną objętość i postać – od zdawkowych, kilkuzdaniowych i raczej niedbałych w formie, po kilkustronicowe autobiograficzne narracje przypominające eseje. Badani wspominali w nich swoich nauczycieli, charakteryzowali ich i przywoływali zdarzenia, które były ich wspólnym udziałem.

Studenckie konceptualizacje dobrego nauczyciela – rekonstrukcja fenomenograficzna

Z kilkudziesięciu pisemnych wypowiedzi analizie poddano około dwudziestu prac, ujawniając, w wyniku kondensacji zbliżonych pod względem znaczenia fragmentów wypowiedzi respondentów, odrębne zakresy rozumienia zjawiska, jakim jest „dobry nauczyciel". Zgodnie z procedurą badawczą fenomenografii analizy zakończono, gdy odmienne jakościowo znaczenia przestały się wyłaniać. Wyodrębniono następujące koncepcje dobrego nauczyciela:

16 B.D. Gołębniak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm*…, s. 30; B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji*…, s. 119.

17 L. Kopciewicz, *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym*, „Pedagogika Kultury" 2009, t. 5, s. 105.

18 A. Jurgiel, *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury" 2009, t. 5, s. 98.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

- dydaktyk „z błyskiem w oku",
- wychowawca, któremu „naprawdę zależy",
- „anielskie serce",
- „Sokrates naszych czasów"[19].

A. DYDAKTYK „Z BŁYSKIEM W OKU"

Część studentów, charakteryzując najlepszego nauczyciela, z jakim miała do czynienia, eksponuje jego kompetencje merytoryczne i dydaktyczno-metodyczne oraz wyniki nauczania. Na poparcie biegłości nauczyciela w tym obszarze pracy zawodowej badani podają przykłady stosowanych przez niego rozwiązań dydaktycznych. Cechy charakterystyczne takiego nauczyciela to zaangażowanie i biegłość w pełnieniu roli organizatora procesu edukacyjnego:

- *Zawsze przygotowana do zajęć, kompetentna, o swoim przedmiocie mówiła z zaciekawieniem i błyskiem w oku.*
- *Było wiadomo, czego dokładnie się nauczyć i każda kartkówka była zapowiedziana, żebyśmy zdążyli się przygotować. Sprawdziany były dość często, ponieważ nie zawierały dużo materiału do nauczenia.*
- *Zadania przy tablicy rozwiązywały osoby słabsze, którym nauczycielka mogła jeszcze raz wytłumaczyć, o co chodzi. Póki dana osoba nie zrobiła zadania, nie odchodziła od tablicy.*
- *Bardzo dobrze przygotowała całą naszą klasę do egzaminu końcowego.*
- *Abyśmy mogli zrozumieć jakiś trudniejszy materiał, pan opowiadał nam różne historyjki, lub obrazowo przedstawiał* [...], *ułatwiało to nam łatwiejsze zapamiętanie dzięki skojarzeniom.*
- *Nikt inny nie mówił o Dziadach w tak interesujący sposób.*
- *Wyciągała z gablot szkolnych to, co zakazane: atlasy, globusy, kompasy. Lekcje były ciekawe i oryginalne.*

B. WYCHOWAWCA, KTÓREMU „NAPRAWDĘ ZALEŻY"

Szukając w pamięci najlepszych nauczycieli, niektórzy studenci wspominają tych, którzy pełnili funkcje wychowawców klasy – nie zawsze „z naznaczenia", oficjalnie, zgodnie z wyznaczonymi przez dyrekcję szkoły obowiązkami. Badani akcentowali ich wychowawcze kompetencje, zaangażowanie, poświęcanie wolnego czasu na rzecz wychowanków, autentyczność, nieformalną naturę kontaktów z uczniami. Charakterystykę nauczycieli-wychowawców dopełniają przywoływane przez badanych przykłady podejmowanych przez nich inicjatyw i rozwiązań wychowawczych:

19 Nazwy kategorii opisu zaczerpnięto z wypowiedzi badanych.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

- *Był on bardzo przywiązany do naszej klasy. Często organizowaliśmy wspólne ogniska, na których mogliśmy się przekonać, że prowadząc lekcje i poza lekcjami nauczyciel ten jest taki sam, że nie udaje kogoś innego.*
- […] *zawsze stawała za nami murem.*
- *Zawsze ja i moja grupa mogliśmy na nią liczyć, pomagała w rozwiązywaniu problemów, wstawiała się za uczniami u dyrekcji.* [...] *Bardzo miło wspominam nasze wspólne klasowe wypady np. na kajak, kulig, na lody.* [...] *Często robiła również z nami spotkania integracyjne: na tych spotkaniach siadaliśmy w kole i np. na kartkach pisaliśmy dobre rzeczy o kolegach i koleżankach z klasy lub mówiliśmy, co nam się nie podoba, zwierzaliśmy się ze swoich problemów.*
- *Tylko ona pokazywała, że jej zależy i że wierzy w nas. To niesamowite, ile ona w nas odkryła umiejętności i talentów.*
- *Przechodziłam ciężki okres w swoim życiu z powodu samobójstwa mojego ojczyma. W tym momencie moja wychowawczyni wykazała się ogromną troską wobec mnie i bardzo mi wtedy pomogła. Dała mi czas na nadrobienie zaległości, część z nich mi odpuściła. Służyła zawsze radą, i choć była zajęta, znajdowała czas, żeby ze mną porozmawiać.*

C. „ANIELSKIE SERCE"

Większość studentów swoich ulubionych nauczycieli spotkała w okresie edukacji na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Tylko kilkoro wspominało nauczycieli, a właściwie nauczycielki, spotkane w klasach początkowych szkoły podstawowej. Nauczycielki te były dla swoich uczniów uosobieniem dobroci, studenci podkreślali ich miłość do wychowanków, wysoki poziom empatii i wyrozumiałości wobec ludzi. Do charakterystyki ulubionego nauczyciela respondenci włączali opis zdarzeń krytycznych, w których szczególnie ujawniały się jego cechy osobowe:

- *Była ona bardzo wyrozumiała dla każdego. Nigdy na lekcjach nie podniosła głosu, nigdy nie krzyczała.* [...] *Dla każdego była miła i życzliwa.* [...] *Miała dobre serce.*
- *Wszystko robiła z wielkiej miłości do nas.* [...] *Uważam, że była zbyt łagodnym nauczycielem i często niekonsekwentna w swoich działaniach, lecz tego ile miłości i ciepła od niej dostaliśmy, nigdy nie zapomnimy.*
- *Była kobietą o anielskiej cierpliwości.*
- *Będąc małą dziewczynką* [...], *panicznie bałam się burzy. Kiedy zaczęło padać i zerwał się wiatr, rozpłakałam się. Wtedy pani przyszła i przytuliła mnie, ocierając moje łzy. Powiedziała, że burza zaraz minie i żebym się nie bała. Tak też się stało.*

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

– *Pamiętam, że w moje urodziny, kiedy miałam 5 lat, zabrała mnie do swojej rodziny na wieś, gdzie spędziłam bardzo miło czas. Wraz z jej siostrzeńcami bawiłam się w piaskownicy i w ogrodzie. Pani Krystyna była dla mnie jak druga mama* [...].

D. „SOKRATES NASZYCH CZASÓW"

Według niektórych studentów, dobrego nauczyciela wyróżnia erudycja, umiejętność wyzwalania myślenia wychowanków, zarażanie pasją, kształtowanie moralności:

– *Podziwiałam go bardzo za tak rozległą wiedzę i pasję do historii, i za to, że chciał poznać języki potrzebne mu w historii (np. pisał nam po grecku, łacinie, hebrajsku).*
– *Nie nauczała wyłącznie religii w rozumieniu religii katolickiej – realizowała z nami fragmenty Koranu, nauczała o obyczajach i zasadach innych religii, porównywała je z chrześcijaństwem, dzięki niej wiem, jakie są jego odłamy* [...]. *Nigdy nie wyśmiała cudzego punktu widzenia.*
– *Wykształciła ona we mnie* [...] *dobry smak, chociażby do muzyki, gdyż pokazywała nam wykonawców niekomercyjnych.* [...] *Z „głupiutkiej" nastolatki, jaką byłam, stałam się poniekąd człowiekiem kultury i sztuki, bez których nie wyobrażam sobie życia.*
– [...] *byłam tylko uczennicą gimnazjum i przyznaję, że nieraz korzystałam z tzw. nielegalnych pomocy, ale lekcje historii obyły się bez takich incydentów. Było mi po prostu wstyd* [...].
– *Posługiwała się materiałem pomocniczym, dodatkowo rozszerzając nasze horyzonty, prezentując przykłady muzyki klasycznej, filmy.*
– *Doceniała sztukę, potrafiłam z nią całą przerwę przegadać na temat obrazów, fotografii, czy też poezji. Była to kobieta z pasją.*

Podsumowanie

Zarysowane przez studentów portrety dobrego nauczyciela zawierają cały wachlarz cech przypisywanych na przestrzeni dziejów idealnemu nauczycielowi. Można wśród nich odnaleźć zarówno oczekiwania wielkich filozofów, którzy w nauczycielach cenili mądrość i wszechstronne wykształcenie („Sokrates naszych czasów"), a także wiedzę i umiejętności pedagogiczne („dydaktyk z «błyskiem w oku»"), jak i postulaty polskich pedagogów, dla których istotny był wpływ wychowawczy, zdolności sugestywne, umiejętność oddziaływania na innych („Sokrates naszych czasów"; „wychowawca, któremu «naprawdę zależy»"). Dla niektórych badanych tym, co konstytuuje dobrego nauczyciela jest miłość i dobroć wobec wychowanków („anielskie serce"). O te wartości jako elementy osobowości nauczyciela woła-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

li w przeszłości m.in. J.W. Dawid, J. Korczak, M. Grzegorzewska, M. Kreutz, a dziś najdobitniej znajdują odzwierciedlenie w poglądach M. Łopatkowej reprezentującej w naukach pedagogicznych nurt pedagogiki serca[20].

Zestawiając studenckie koncepcje dobrego nauczyciela z koncepcjami nauczycielskiego profesjonalizmu, można by, ostrożnie, łączyć właściwości „dydaktyka z «błyskiem w oku»" z profesjonalizmem „ograniczonym" – mamy bowiem do czynienia z ekspertem w swojej dziedzinie, który na wysokim poziomie opanował warsztat pracy i osiąga znakomite wyniki nauczania. Pozostałe skonstruowane przez studentów wizerunki dobrego nauczyciela można wiązać z elementami profesjonalizmu „rozszerzonego". W charakterystyce „wychowawcy «któremu naprawdę zależy»" widzimy rozpatrywanie procesów dziejących się w klasie w odniesieniu do celów społecznych, namysł nad własną skutecznością wychowawczą i jej modyfikowanie (refleksyjna praktyka). „Sokrates naszych czasów" to z kolei człowiek postrzegający działania wobec uczniów jako zobowiązanie do rozwoju, dokładający starań, by uczeń osiągnął pułap swoich możliwości. W narracjach na temat nauczycieli o „anielskim sercu" studenci akcentują charakterystyczną dla profesjonalizmu „rozszerzonego" dobrą komunikację i empatię w kontaktach z wychowankami, dążenie do rozwiązywania ich problemów[21].

Rekonstrukcja fenomenograficzna studenckich koncepcji dobrego nauczyciela odsłania także, że niezależnie od epoki historycznej, dla uczniów najważniejsze w nauczycielu są jego cechy określające go jako Człowieka. Takie rozumienie dobrego nauczyciela znakomicie koresponduje ze współczesną definicją wychowania, zgodnie z którą istotą tego procesu jest wzajemne oddziaływanie na siebie wychowawcy i wychowanka, w wyniku czego obaj rozwijają własne człowieczeństwo[22].

Bibliografia

Daszkiewicz W., *Sokrates jako autorytet na podstawie dialogów Platona*, http://www.pedkat.pl/index.php/246-daszkiewicz-wojciech-sokrates-jako-autorytet-na-podstawie-dialogow-platona [dostęp 04.07.2015].

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Zmienność – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań 1998.

Gołębniak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, www.wydawnictwodsw.edu.pl [dostęp 12.07.2015].

20 Zob. M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, WSiP, Warszawa 1992; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.

21 Por. B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji…*, s. 118–125.

22 Hasło *wychowanie*, [w:] *Leksykon PWN. Pedagogika*, B. Śliwerski, B. Milerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 274.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Grzybowski P.P., *Profesjonalizm nauczyciela – a cóż to takiego?*, „Rocznik Pedagogiczny" 2006, nr 29.

Jurgiel A., *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury" 2009, t. 5.

Kopciewicz L., *Fenomenografia jako metoda badań kultury w jej wymiarze codziennym,* „Pedagogika Kultury" 2009, t. 5.

Królikowska A., Topij-Stempińska B., *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna" 2014, nr 31, http://eetp.ignatianum. edu.pl/31-20141/wizerunek-nauczyciela-we-wspolczesnym-spoleczenstwie-polskim.htm [dostęp 04.07.2015].

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Śliwerski B., Milerski B. (red), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*, http://www.oskko.edu.pl/kongres1/ [dostęp 12.07.2015].

A good teacher in the understanding of students of pedagogy A phenomenographic reconstruction

(Summary)

The following text is a phenomenographic reconstruction of students' conceptions of a good teacher. The research has been based on the comments of students of pedagogy on the best teachers they were taught by on different levels of education. The interpretation of the materials gathered formed the following categories of „good teacher" by the students of pedagogy: „an educator with a twinkle in their eye",„a tutor who really cares",„heart of gold",„the Socrates of today". The points of reference for the students' conceptions are selected examples of a good teacher in various works of philosophers, pedagogists and psychologists as well as modern conceptions of teacher professionalism.

Keywords: good teacher, teacher professionalism, phenomenography.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Alicja Mironiuk-Netreba
Uniwersytet Wrocławski
Przedszkole nr 35 we Wrocławiu

Oblicza doskonalenia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej

Zawód nauczyciela jest profesją szczególną – oprócz niezbędnych kwalifikacji podkreśla się znaczenie predyspozycji osobowościowych i kompetencji interpersonalnych[1]. Jest to zawód o niejednoznacznej pozycji społecznej – nauczyciele są jedną z najlepiej wykształconych grup zawodowych, cieszą się zaufaniem i szacunkiem społecznym, jednocześnie ich zarobki nie klasyfikują ich w klasie średniej. Szczególnie interesujący jest zawód nauczycielki przedszkola[2]. Jako czynna zawodowo nauczycielka przedszkola w trakcie awansu zawodowego obserwuję wiele stereotypów dotyczących tego zawodu. Pedagożki z wyższym wykształceniem nazywa się przedszkolankami czy paniami z przedszkola, rzadko kiedy nauczycielkami. Zgodnie z powszechną opinią ich praca polega na zabawie z dziećmi i zajmowaniu się błahymi sprawami. Często same nauczycielki podążają tym tokiem myślenia, budując swój profesjonalizm. Przykład stanowi wypowiedź nauczycielki wczesnej edukacji cytowaną przez Lucynę Kopciewicz: „często właśnie określa się nauczycieli nauczania początkowego jako takie matki-kwoki, które biorą dzieci pod swoje skrzydła. Jeśli dzieci coś takiego poczują, to przychodzą do szkoły z taką mniejszą obawą. Wiedzą, że nic im się nie stanie, a wręcz przeciwnie, że się nimi ta matka-kwoka, zaopiekuje. Oprócz tego dzieci mają możliwość takiego przymilenia się, takiego porozmawiania. One muszą mieć takie właśnie oparcie”[3]. W świetle powyższych rozważań interesujące staje się zagadnienie dokształ-

1 M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000, s. 21.

2 Żeńska forma uzasadniona jest zdominowaniem wspomnianej profesji przez kobiety i nieliczną obecnością mężczyzn-nauczycieli w przedszkolach.

3 L. Kopciewicz, *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2009, s. 77.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

cania zawodowego nauczycielek przedszkola – czy podobnie jak zdobycie podstawowych kwalifikacji zawodowych, rozwój zawodowy opiera się na spełnianiu wymogów prawa oświatowego, czy jest w nim miejsce na działania nieformalne, uczenie się przez doświadczenie i rozwój osobisty?

Dokumentem o kluczowym znaczeniu dla każdego nauczyciela jest Karta Nauczyciela[4]. Karta określa, że nauczycielem zostaje osoba, która „posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje; przestrzega podstawowych zasad moralnych; spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu"[5], wyznacza także stopnie awansu zawodowego: nauczyciela stażystę, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego[6] oraz określa warunki odbywania stażu jak również wymogi formalne przyznania tytułu. Ramy czasowe awansu także są ściśle określone: staż na nauczyciela kontraktowego trwa 9 miesięcy, na nauczyciela mianowanego 2 lata i 9 miesięcy, podobnie jak staż na nauczyciela dyplomowanego. Istotne jest, że wspomniane regulacje nie różnicują etapu edukacyjnego, na którym aktywny zawodowo jest nauczyciel – oznacza to, że „przedszkolanki" obowiązują te same wymogi formalne awansu co „profesora" w liceum.

Kluczowym elementem awansu zawodowego jest dokształcanie. W praktyce obserwować można „zryw aktywności" nauczycielek w czasie realizowania stażu oraz skrupulatne gromadzenie wszelkiego rodzaju „certyfikowanej makulatury". Czy temu służyć ma proces dokształcania? Według definicji Grażyny Kosiby doskonalenie zawodowe najczęściej „utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej"[7].

Jolanta Szempruch[8] wymienia następujące funkcje doskonalenia zawodowego:

- wyrównawczą: dotyczy uzupełnienia wykształcenia do poziomu wymaganego w danym zawodzie oraz uzupełnienia kwalifikacji zawodowych;

4 Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 stycznia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2014, poz. 191, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000191 [dostęp 01.05.2015].

5 Tamże, s. 8.

6 Tamże, s. 9.

7 G. Kosiba, *Doskonalenia zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 2 (47), s. 124.

8 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 162.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

- wdrożeniową: wiąże się z gromadzeniem umiejętności praktycznych;
- renowacyjną: jej istota tkwi w aktualizowaniu wiedzy nauczyciela oraz śledzeniu nowości i postępów naukowych w pedagogice;
- integracyjną: dotyczącą zarówno współpracy placówek, jak i pracowników odpowiedzialnych na wykonanie zadań określonego typu w ramach instytucji.

Do głównych form doskonalenia nauczycieli wspomniana autorka zalicza: „wspieranie [...] adaptacji zawodowej, doradztwo metodyczne, samokształcenie, studia podyplomowe, doskonalenie w placówce doskonalenia i na odległość”[9]. Wraz z wprowadzeniem w życie rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 26 października 2012 r.[10] system oraz zadania placówek doskonalenia nauczycieli uległy zmianie: doskonalenie ma służyć nie tylko pojedynczym nauczycielom, ale ma stymulować rozwój całej placówki, korzystać mają z niego zespoły/grupy nauczycieli, treści szkoleń mają wiązać się z potrzebami placówek edukacyjnych (zarówno aktualnymi, jak i przyszłymi) i tym samym formy doszkalania powinny być inicjowane przez nauczycieli i dyrektorów, podającą formę szkoleń zastąpić mają zajęcia aktywizujące i warsztaty, a osoby prowadzące to głównie praktycy[11]. Obecnie oferta szkoleń i innych form doszkalania jest niezmiernie szeroka, a zainteresowanie nimi nie słabnie. Do niedawna niezwykle popularne były kursy kwalifikacyjne, umożliwiające zdobycie pełnych uprawnień pedagogicznych (np. w zakresie terapii pedagogicznej lub pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych)[12], obecnie wzrasta zainteresowanie kursami przygotowujących do zdobycia certyfikatu umożliwiającego prowadzenie zajęć z języka obcego w przedszkolu[13]. Jakkolwiek zakres tematyczny oferty szkoleniowej jest szeroki i zróżnicowany, jej jakość prezentuje się na znacznie niższym poziomie. Według Marzenny Nowickiej i Doroty Klus-Stańskiej istotnym problemem jest infantylizowanie doskonalenia nauczycieli edukacji początkowej i przedszkolnej[14], co „[…] przejawia się w fakcie, że w ramach podnoszenia kwalifikacji nauczyciele klas najmłodszych, zamiast rozwijać swoje rozumienie mechanizmów edukacyjnych, zachęcani są do uruchamia-

9 Tamże.

10 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. 2012, poz. 1196, dokument elektroniczny, http://dziennikustaw.gov.pl/du/2012/1196/1 [dostęp 01.05.2015].

11 J. Szempruch, *Pedeutologia*…, s. 166–167.

12 Wycofane od 01.01.2015 r.

13 W związku z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego nauczyciele przedszkola mają do 2020 r. uzyskać kwalifikacje do prowadzenia zajęć z nowożytnego języka obcego. Zob.: Dz.U 2014, poz. 803.

14 D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji*, WSiP, Warszawa 2005, s. 225.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nia zachowań dziecięcych: wykonują śpiewanki, rzucają włóczkową kulką albo robią kogucika z patyka". W kontekście przytoczonych przykładów dziecięcych zadań stawianych nauczycielkom na szkoleniach autorki słusznie pytają: „Jacy inni profesjonaliści z wyższym wykształceniem pozwoliliby się tak potraktować?"[15] Warto także zastanowić się, czy przewaga form warsztatowych i zajęć praktycznych w formalnym i pozaformalnym doszkalaniu nauczycieli świadczy o nowoczesnym rozumieniu edukacji czy poszukiwaniu klientów (żadnych „praktycznych rozwiązań"). Wymogi awansu zawodowego, w tym konieczność dokumentowania każdej aktywności nauczyciela wpisują się w kolejny argument krytyczny – dotyczący zbiurokratyzowania procesu dokształcania, „czego skutkiem jest lawinowo rosnąca kursomania i kompulsywne gromadzenie przez nauczycieli papierkowych dowodów robienia czegokolwiek"[16]. Na takie zapotrzebowanie rynkowe szybko reagują firmy szkoleniowe, oferując szkolenia on-line, „multimedialne" (polegające np. jedynie na przejrzeniu zawartości płyty CD), o minimalnej liczbie godzin, ale, co zwykle zaznaczają w swojej ofercie, z certyfikatem potwierdzającym uczestnictwo. Dyskusyjne bywa także przygotowanie merytoryczne i kwalifikacje osób prowadzących szkolenia. Po pierwsze, są to osoby „od szkoleń wszelakich", niejednokrotnie prowadzące tak zróżnicowaną tematycznie gamę zajęć, że niemożliwym jest, by takiej ilości towarzyszyła jakość. Dlatego treść merytoryczna takich szkoleń bywa oparta na danych nieaktualnych, z Internetu, także z błędami merytorycznymi.

Powyższe oblicze procesu doszkalania nauczycieli – związane z wyspecjalizowanymi instytucjami, certyfikatami oraz wymogami formalnymi – wpisuje się w ramy dydaktyki technologicznej związanej z edukacją formalną. W tym modelu edukacyjnym zadaniem nieomylnego eksperta jest „«wlewanie przez lejek» gotowej i nieproblematycznej wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlanie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie (lub przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych praktyk społecznych. Poznając obiektywne i niezmienne prawa rządzące jego funkcjonowaniem, jednostka zdobywa lub podwyższa posiadane kompetencje społeczne. Wyrażają się one jej zwiększoną zdolnością do odpowiedzialnego i bardziej efektywnego działania w pełnionych rolach społecznych, przyczyniając się do modernizacji rozlicznych praktyk życia społecznego i nadawania im nowych, rozwojowych jakości"[17]. Tak rozumiane doszkalanie polega na powielaniu „sprawdzonej" wiedzy, wzorów wy-

15 Tamże.

16 Tamże, s. 223.

17 M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 24.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

pracowanych przez lata na podstawie „klasycznej" literatury przedmiotu. Kluczową postacią w tym procesie jest osoba prowadząca szkolenie – to ona przyjmuje odpowiedzialność za wiedzę szkolących się nauczycieli, ona także dobiera treści i prezentuje wiedzę „obiektywną".

Choć formalny model edukacji/doszkalania nauczycieli dominuje w praktyce edukacyjnej, to nie jest to jedyna grupa dostępnych form. Należy wspomnieć o dwóch kolejnych modelach: humanistycznym i krytycznym. W modelu humanistycznym punktem wyjścia działań edukacyjnych są potrzeby uczących się dorosłych – nauczycieli, a impulsem do rozwoju zawodowego są nie tyle wymogi awansu zawodowego, ale świadomość dysonansu między aktualną wiedzą a optymalnym poziomem sprawności. Według M.S. Knowlesa potrzeby edukacyjne można ujmować w trzech kategoriach: aktualizowania kompetencji i wiedzy technologicznej, pełnego rozwój osobowości oraz rozwoju tożsamości i dojrzałości życiowej. W konsekwencji, centralną postacią procesu edukacyjnego jest uczący się dorosły – jego potrzeby edukacyjne są punktem wyjścia dla konstruowania programu oraz treści kształcenia, istotne jest także jego doświadczenie życiowe. Nauczyciel dorosłego ucznia „występuje w roli konsultanta, doradcy i spolegliwego opiekuna, którego głównym zadaniem jest świadczenie pomocy ludziom uczącym się. Pomoc ta udzielana jest na warunkach określonych przez dorosłych słuchaczy i w takim zakresie, w jakim oni sami uznają za konieczne"[18]. Model humanistyczny w praktyce szkolenia nauczycieli występuje w różnych *quasi*-formach. Współpracy w podmiotowej relacji między dorosłym uczniem a jego nauczycielem można doszukiwać się we współpracy nauczyciela – opiekuna stażu i nauczyciela – stażysty. Zakres wzajemnych obowiązków między opiekunem a stażystą jest uregulowany prawnie, kształtuje się inaczej w przypadku poszczególnych etapów awansu, ale przebieg wzajemnych relacji zależy wyłącznie od zainteresowanych stron. Jednym z filarów współpracy są wzajemne hospitacje: opiekun obserwuje zajęcia stażysty oraz odwrotnie. Stażysta samodzielnie projektuje działania edukacyjne, a następnie otrzymuje informację zwrotną od opiekuna (przyjmującego w tym przypadku rolę konsultanta i doradcy), a przedmiotem dyskusji jest praktyka (doświadczenia) nauczyciela stażysty.

Inną istotną formą w rozwoju zawodowym jest wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN), obejmujące nie tyle poszczególne jednostki, ale całe przedszkole. WDN jako aktywność edukacyjna wpisuje się w dydaktykę humanistyczną, ponieważ nauczyciele sami stawiają sobie cele i zadania, które realizują, tym samym wybierają treści szkoleń (w odniesieniu do odczuwanych potrzeb), mogą być zarówno osobami szkolącymi grono pedagogiczne (dzieląc się z jego członkami swoją wiedzą i doświadczeniem), jak i uczniami innych – praktyka ta umożliwia dostrzeże-

18 Tamże, s. 27–29.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nie mocnych stron pracowników i wykorzystanie w pełni przedszkolnego kapitału ludzkiego. Wreszcie, WDN integruje nauczycieli, a „społeczność szkoły orientuje się na współdziałanie, dialog, wymianę myśli, wspierając wzajemne zrozumienie, tolerancję i szacunek”[19].

Kolejnym obszarem, w jakim można analizować rozwój zawodowy nauczycieli, jest nieformalne uczenie się w codzienności. Zgodnie z założeniami dydaktyki krytycznej uczących się dorosłych ujmuje się jako uczestników danej kultury, którzy doświadczają świata, działając aktywnie oraz komunikując się z innymi uczestnikami życia społecznego, są też uwikłani w system zniewolenia związanego z mechanizmami rynkowymi oraz konsumpcją. Kluczowym celem procesu edukacyjnego jest rozwój świadomości jednostki, a szczególnie świadome bycie w świecie polegające na identyfikowaniu, kontestowaniu i przełamywaniu zróżnicowanych form manipulacji i indoktrynacji. „Przedmiotem oddziaływań edukacyjnych jest zatem struktura «ja» w świecie życia, a podstawowym materiałem dydaktycznym – wiedza świata życia zakodowana w ich życiowym doświadczeniu [...]. Edukacja krytyczna nie jest grą o wiedzę, kompetencje czy władzę. Jest czymś więcej. Jest edukacyjną grą o lepsze, bardziej świadome i podmiotowe bycie w świecie”[20]. Głównym celem jest osiągnięcie zdolności do refleksyjnego i krytycznego bycia w rzeczywistości. Obszar nieformalnego dokształcania nauczycieli jest najtrudniejszym, a jednocześnie najciekawszym obszarem badawczym[21]. Po pierwsze, jako działalność samokształceniowa, jest trudna do wykazania w obowiązującej dokumentacji. Po drugie, w kontekście krytycznego uczenia się w codzienności granice rozwoju zawodowego i osobistego zacierają się. Dodatkowo, świadoma i krytyczna ocena swojego dorobku zawodowego, budowanie indywidualnego stylu pracy oraz „filozofii pedagogicznej” wymaga pewnego doświadczenia praktycznego. W kontekście koncepcji roli zawodowej Roberta Kwaśnicy, krytyczna transformacja roli nauczyciela jest możliwa dopiero w trzecim stadium – postkonwencjonalnym. Jest ono poprzedzone przez stadium przedkonwencjonalne (obejmujące naśladowanie przez młodego nauczyciela mistrza, który wprowadza go w tajniki zawodu) oraz konwencjonalne (dotyczące świadomego i samodzielnego realizowania roli nauczyciela w oparciu o wiedzę teoretyczną). Dopiero po zapoznaniu z zasadami pracy i ich dokładnej realizacji nauczyciel może osiągnąć szczególną perspektywę, która umożliwi twórcze przekształcenie roli, stworzenie ideału wzoru nauczyciela autonomicznego w oparciu o cechy osobowościowe jednostki. „W tej koncepcji rozwój zawodowy nauczyciela oznacza uwalnianie się od presji doraźnych, zewnętrznych warunków działania, zarówno w okolicznościach narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pyta-

19 J. Szempruch, *Pedeutologia*…, s. 162–163.

20 M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się*…, s. 37–38.

21 G. Kosiba, *Doskonalenia zawodowe nauczycieli*…, s. 132.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

nia praktyczno-moralne, jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne. Efektem osiągnięcia ostatniego stadium jest wykształcenie autonomicznej tożsamości zawodowej oraz transgresja zawodowa, czyli negacja pozytywna"[22]. Osiągnięcie najwyższego stopnia rozwoju zawodowego nie oznacza, że proces samorozwoju i dokształcania zakończył się – wręcz przeciwnie – proces uczenia się ma charakter całożyciowy[23].

Myślenie krytyczne i demaskowanie mechanizmów marketingowych jest istotną kategorią doszkalania nauczycieli edukacji przedszkolnej nie tylko w kontekście rozwoju osobistego, ale także finansowania i organizacji szkoleń. Powszechne w praktyce jest organizowanie szkoleń, wykładów, konferencji czy prezentacji przez prywatne firmy, które pod pretekstem doszkalania nauczycieli promują swoje produkty lub zachęcają nauczycieli do ich zakupu. Owe sponsorowane szkolenia są punktem wyjścia dla „projektu edukacyjnego" na podstawie „materiałów edukacyjnych" mających więcej wspólnego z *product placement* niż ze środkami dydaktycznymi o wysokiej jakości. Przykładem może być promowanie przez międzynarodowy koncern spożywczy (produkujący wysoko przetworzone jedzenie) projektu dotyczącego zdrowego odżywania. Nauczyciele często są świadomi mechanizmów kryjących się za takimi formami współpracy, jednakże godzą się na uczestnictwo w nich w związku z otrzymaniem certyfikatu szkolenia/współpracy, a przede wszystkim materiałów edukacyjnych.

Podsumowując, trudno stworzyć jednolitą charakterystykę procesu dokształcania i rozwoju nauczyciela. Jest ona zależna od aktualnej polityki oświatowej, sposobu funkcjonowania placówki przedszkolnej, wymogów dyrektora i przede wszystkim potrzeb i możliwości każdego z nauczycieli. W powyższe rozważania szczególnie wpisuje się definicja Christophera Daya „Rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez niepodniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego

22 U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008, s. 40.

23 Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 88.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

życia"[24]. W czasach, w których profesjonalizm i całożyciowy rozwój stają się naczelnymi kategoriami w analizie pracy zawodowej, nauczyciele także poddają się temu trendowi. Dokształcanie zawsze stanowiło trzon roli zawodowej nauczyciela, warto jednak zastanowić się, czy obecnie stanowi przywilej czy przymus. Rozwiązaniem tego paradoksu może być podkreślenie nieformalnej edukacji nauczycieli – opartej na codziennym gromadzeniu doświadczeń, rozwoju osobistym, myśleniu twórczym i krytycznym. Rozwijanie samoświadomości, tworzenie autonomicznej wizji nauczycielskiego „ja", dokształcanie w ramach uczącej się organizacji i polegające na uczeniu się (a nie tylko na byciu nauczanym) jest szczególnie istotne dla nauczycielek przedszkola, których rola zawodowa jest zdominowana przez stereotypy, a profesjonalizm bywa niesłusznie kwestionowany.

Bibliografia

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Kopiewicz L., *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2009.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji*, WSiP, Warszawa 2005.

Kosiba G., *Doskonalenia zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 2 (47).

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2000.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. 2012, poz. 1196, http://dziennikustaw.gov.pl/du/2012/1196/1 [dostęp 01.05.2015].

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 stycznia 2014 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2014, poz. 191, http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000191 [dostęp 01.05.2015].

24 Tamże, s. 21.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Types of further qualification of the kindergarten teachers

(Summary)

Teacher's professionalism depends on lifelong education. This professional development may take different forms. According to the educational law, a professional teacher undergoes certain stages of promotion. Institutional forms of futher education, with certificates and official notes are an example of formal education. Cooperation of teachers (between counsellor and intern), especially in self-teaching school groups are forms of nonformal education. Another form is informal education which pentains to lifelong self-learning in everyday life and critical or creative analysis of a social reality.

Keywords: further professional qualification, teacher's promotion, formal education, nonformal education, informal education.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Olga Zamecka-Zalas
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Nauczyciel wczesnej edukacji w warunkach zmian społecznych i edukacyjnych

Start zawodowy – kreowanie własnego wizerunku przez nauczyciela

Nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. Im większe znaczenie przypisujemy edukacji, tym większą rolę odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za tę edukację. „Dobre nauczanie nie jest tylko sprawą bycia skutecznym, powiększania kompetencji, doskonalenia technik uczenia oraz posiadania odpowiedniej wiedzy. Dobre nauczanie oznacza również pracę emocjonalną. Przepełnione jest przyjemnością, pasją, kreatywnością, wyzwaniem i radością"[1]. Zatem nauczanie powinno być pełnym pasji powołaniem. Ponieważ to, jak nauczyciele zachowują się jako profesjonaliści, ma ogromne znaczenie dla jakości nauczania i uczenia się uczniów. Niestety skutkiem kolejnych reform edukacji jest wynoszenie poznania ponad troskę o ludzi, rzeczy, a nawet pojęcia. Kwestie te ulegają marginalizacji. Zauważa się erozję autonomii nauczycieli, która spowodowana jest intensyfikacją ich życia zawodowego, nadmierną biurokratyzacją, brakiem czasu na rozwój osobisty i zawodowy. Według Lawrencea Stenhousea, „nie ma realizacji programu nauczania bez rozwoju nauczyciela"[2].

Zdobycie kwalifikacji przez nauczyciela jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, by odnosić sukcesy i być profesjonalistą. Konieczne jest ciągłe do-

1 A. Hargreaves, *Development and Desire*: *A postmodern Perspectives*, [w:] *Professional Development in Education: New paradigms and Practice*, T. Guskey, M. Huberman (eds.), Teacher College Press, New York 1995, s. 9–34.

2 L.A. Stenhouse, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books LTD, London 1975, s. 144.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

skonalenie umiejętności dydaktycznych, uaktualnianie wiedzy przedmiotowej oraz rozwój zainteresowań i pasji. Nauczyciele nie będą mogli w pełni realizować założonych celów, jeżeli nie będą rozwijać się zawodowo. Natomiast rozwój zawodowy musi opierać się na „pełnym pasji powołaniu"[3], podsycaniu i pielęgnowaniu motywacji oraz entuzjazmu, nie tylko po to, by być profesjonalistą, ale również, by zachowywać się profesjonalnie przez cały okres kariery[4].

Christopher Day w książce pt. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie* prezentuje wyniki badań, które zostały przeprowadzone w Anglii i Ameryce na temat odczuć uczniów dotyczących środowisk, w których się uczą, i ich nauczycieli. Według uczniów najbardziej zaangażowani nauczyciele byli opisywani jako ci, którzy:

- lubią nauczanie wykładanego przedmiotu;
- lubią uczenie uczniów;
- sprawiają, że lekcje są interesujące i mają związek z życiem pozaszkolnym;
- śmieją się, lecz potrafią zachować porządek w klasie;
- są sprawiedliwi;
- rozmawiają z uczniami;
- nie krzyczą;
- nie narzekają (np., że inne klasy są lepsze, że lepszy był starszy brat lub siostra danego ucznia);
- tłumaczą zagadnienia, a gdy uczniowie ich nie rozumieją, starają się im je szczegółowo wyjaśnić, nie podkreślając własnej wyższości;
- nie spisują uczniów na starty[5].

Badania te potwierdzają wyniki wielu prac na temat doświadczeń uczniów w szkole, w których wyrażenia „radosny nastrój", „dobry humor", „poczucie humoru" były najważniejsze oraz w których „dobrzy" nauczyciele byli „surowi, ale sprawiedliwi", posiadali głęboką wiedzę na temat wykładanego przez nich przedmiotu, byli w stanie wyjaśnić trudne zagadnienia oraz byli „pomocni" i „zachęcali do nauki", nie krzyczeli, pozwalali uczniom na rozmowę ze sobą, tłumaczyli rzeczy jasno oraz byli zainteresowani przedmiotem i pełni entuzjazmu[6].

Z badań wynika, że odczucia uczniów dotyczące szkoły i nauczycieli wpływają w znacznym stopniu na ich zainteresowania, motywację do nauki i poziom osiągnięć. Profesor Day twierdzi, że „prowadzone przez wiele lat badania konsekwentnie

3 L.R. Fried, *The Passionate Teacher, Beacon Press*, Boston 1995, cyt. za: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk 1999, s. 42.

4 Ch. Day, *Rozwój zawodowy…*, s. 42.

5 Tamże, s. 41.

6 Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

wykazują, że nauczanie, nawet na najwyższym poziomie technicznej kompetencji, jest niewiele warte, jeżeli uczniowie nie są skłonni do współpracy lub jeżeli nauczyciele są niesprawiedliwi lub obojętni”[7]. Rolą pedagoga jest przede wszystkim motywowanie uczniów i budzenie w nich miłości do uczenia się, rozwijanie zainteresowań, a także rozwijanie takich umiejętności społecznych jak: odpowiedzialność, humanitarność oraz wzajemny szacunek, których uczniowie potrzebują, by produktywnie brać udział w życiu społecznym.

Nauczanie jest czymś więcej niż tylko rzemiosłem. Jest nauką o edukacji i sztuką pedagogiczną, w których praktyka, wiedza o praktyce oraz wartości są traktowane jak problemy do przemyślenia. Według Lawrence'a Stenhouse'a, nauczyciel powinien:

- systematycznie zadawać sobie pytania o własne nauczanie jako podstawę rozwoju zawodowego;
- badać własne nauczanie i umiejętności potrzebne do niego;
- poddawać w wątpliwość teorię i testować ją w praktyce, wykorzystując te umiejętności;
- umożliwić innym nauczycielom obserwację swojej pracy – bezpośrednio lub przez nagrania – oraz uczciwą dyskusję o niej[8].

Tego rodzaju refleksja jest bardzo potrzebna nauczycielowi rozpoczynającemu pracę w zawodzie, ponieważ umożliwi mu sprostanie odpowiedzialności za decyzje, które podejmuje w procesie nauczania, oraz pozwoli na zrozumienie wzajemnych relacji między celami i praktyką nauczania a kontekstem związanym z polityką edukacyjną, w którym się ono odbywa.

Nadrzędnym celem edukacji i doskonalenia zawodowego nauczycieli powinno być „rozwijanie potencjału zawodowego”, który obejmuje określone zadania, role i prace, ale również wychodzi poza nie, uznając, że uczenie się i rozwój zawodowy muszą mieć charakter ciągły i brać pod uwagę zmieniające się indywidualne i społeczne konteksty[9]. Kompetencje zawodowe nauczyciela zajmują ważne miejsce w jego rozwoju profesjonalnym. Według Wincentego Okonia są one rozumiane jako rezultat uczenia się, w którego efekcie nauczyciel staje się zdolny do wykonywania określonych obszarów zadań[10]. Mogą być traktowane jako: podstawa sprawności działania, warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, zdolność refleksyjnego działania, warunek dystansującego rozumienia i potencjał działania o charakterze emancypacyjnym[11].

7 Tamże.

8 L.A. Stenhouse, *An Introduction*…, s. 144.

9 Ch. Day, *Rozwój zawodowy*..., s. 97.

10 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 174–175.

11 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnica „Impuls”, Kraków 2013, s. 102.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Według Jolanty Szempruch „najważniejszym wymiarem kompetencji zawodowych nauczyciela jest kategoria zmiany, która oznacza potrzebę otwarcia się nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym pełnieniu roli zawodowej, z napięciami i konfliktami w szkole”[12].

Do najbardziej istotnych w zawodzie nauczyciela można zaliczyć następujące obszary kompetencji: osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne[13]. **Kompetencje osobiste** zależą od cech osobowościowych, wyznawanych wartości, związane są z obrazem własnej o osoby i oczekiwaniami stawianymi wobec siebie. Do najbardziej pożądanych cech nauczyciela można zaliczyć: otwartość, tolerancję, empatię, cierpliwość, szacunek dla uczniów, odwagę, stabilność uczuciową, asertywność, poczucie humoru, ale również samoświadomość, samoregulację i motywację[14]. Znajomość kompetencji osobistych jest bardzo ważna dla początkującego nauczyciela, pomaga zwiększyć zaufanie do swoich możliwości, umiejętności, a także umożliwia planowanie dalszego rozwoju zawodowego.

W prawidłowym funkcjonowaniu w zawodzie nauczyciela pomagają również odpowiednio rozwinięte **kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne**, wyrażające się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznymi zachowaniami komunikacyjnymi[15]. Kompetencje służą podtrzymaniu właściwych relacji uczeń–nauczyciel, właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych, posługiwania się stosownie do sytuacji pozawerbalnymi środkami przekazu, przejawianiu taktu pedagogicznego w relacjach uczeń–nauczyciel, dokonywanie refleksji moralnej oraz doskonalenie własnych zachowań językowych[16].

W pracy nauczyciela istotną rolę odgrywają **kompetencje kreatywno-krytyczne**, wyrażają się w innowacyjnych, niestandardowych działaniach, wprowadzaniu nowych rozwiązań do praktyki edukacyjnej, a także w umiejętności rozwijania kreatywności uczniów, tak ważnej z punktu widzenia współczesnego świata. Kreatywność jest stylem funkcjonowania jednostki charakteryzującym się ciekawością poznawczą, otwartością, tolerancją i motywacją wewnętrzną[17]. Według J. Szempruch kompetencje kreatywno-krytyczne przejawia nauczyciel, który „zna i rozumie swo-

12 J. Szempruch, *Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji zawodowych*, [w:] *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, t. I, B. Bugajska-Jaszczilt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.), UJK, Kielce 2013, s. 62–63.

13 J. Szempruch, *Pedeutologia*…, s. 103.

14 Tamże, s. 144–145.

15 J. Szempruch, *Wsparcie nauczyciela*…, s. 62.

16 J. Szempruch, *Pedeutologi*a…, s. 105.

17 J. Szempruch, *Wsparcie nauczyciela*…, s. 63.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

istość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego oraz zna możliwości i respektuje bezpieczne granice dokonywania twórczych zmian; tworzy i przekształca elementy własnego warsztatu pracy; myśli krytycznie oraz stymuluje swoich wychowanków do rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia, samokształcenia i pracy nad sobą"[18].

Również **kompetencje współdziałania** są niezbędne w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego przez nauczyciela. Rozumiane są jako skuteczność zachowań prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu zespołu klasowego oraz innych podmiotów edukacyjnych np. rodziców, opiekunów i środowiska społecznego. Wyrażają się głównie: znajomością prawidłowości współdziałania i rozwoju społecznego uczniów, rozumieniem związków między własnym stylem działania a procesami zachodzącymi w grupie uczniowskiej, modyfikowaniem własnego stylu kierowania grupą w zależności od potrzeb grupy i pojawiających się problemów, a także współpracą z innymi nauczycielami, dyrektorem czy rodzicami[19].

Początkujący nauczyciel powinien posiadać **kompetencje pragmatyczne**, czyli umiejętność skutecznego planowania działań, organizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych[20]. Kompetencje te zależą przede wszystkim od poziomu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej nauczyciela oraz od umiejętności: rozpoznawania warunków działań pedagogicznych, różnicowania projektów działania w zależności od dokonywanych diagnoz, możliwości ucznia i warunków materialno-kulturowych, opracowania własnego programu realizacji przedmiotu z uwzględnieniem podstawy programowej, stosowania elementów warsztatu pracy nauczyciela, rozumienia procesów ewaluacji szkolnej, dokumentowania i oceny własnych działań, realizowania założeń edukacji integracyjnej[21].

Ostatnia grupa to **kompetencje informatyczno-medialne**, które dzielimy na dwie grupy: kompetencje instrumentalne, związane z przygotowaniem uczących do sprawnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów elektronicznych jako narzędzi uczenia się, oraz kompetencje kulturowo-społeczne, które dotyczą przygotowania do wartościującego, świadomego i krytycznego odbioru informacji płynących z mediów, a jednocześnie przeciwdziałania zagrożeniom, jakie one niosą ze sobą[22].

Wszystkie wymienione kompetencje są ważne w pracy nauczyciela i powinny być rozwijanie w trakcie trwania kariery zawodowej. Warunkiem rozwoju tych kompetencji jest autorefleksja nauczyciela i dbałość o ciągłe doskonalenie zawodo-

18 J. Szempruch, *Pedeutologia*…, s. 107.

19 Tamże, s. 106.

20 J. Szempruch, *Wsparcie nauczyciela*…, s. 63.

21 J. Szempruch, *Pedeutologia*…, s. 110.

22 Tamże, s. 111.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

we zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i predyspozycjami. Ponadto bardzo ważne jest wsparcie zarówno na starcie, jak i w poszczególnych etapach rozwoju zawodowego przez dyrektora, nauczycieli, rodziców i pedagoga szkolnego. Według M. Jakowickiej, pomocna w byciu dobrym nauczycielem jest współpraca z rodziną, szkołą i środowiskiem lokalnym, oparta na zasadach: wzajemnego zaufania, wzajemnego uzupełniania, akceptacji drugiego człowieka, wzajemnej lojalności, jedności działania, wielostronnego przepływu informacji, aktywnego i systematycznego działania[23]. Zasady te nie są możliwe do zrealizowania, jeżeli nauczyciel nie posiada odpowiedniej do tego osobowości. Osobowość nauczyciela decyduje o tym, jakie jest nastawienie do wykonywanego zawodu, a to ma ogromne znaczenie wychowawcze. Nauczyciel znużony i zniechęcony do tego, co robi, traktujący swoją pracę jako przymus albo wręcz karę nie osiągnie sukcesu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Warto przytoczyć słowa Marii Grzegorzewskiej, które wypowiedziane dawno i w innych realiach społeczno-politycznych nie straciły nic na aktualności: „Jeżeli w danym obranym zawodzie jednostka może rozwinąć w pełni działalność i twórczość w kierunku ideału swego, wtedy praca w tym zawodzie znajdzie harmonijny oddźwięk z potrzebami, tęsknotami jej ducha i stanie się spełnieniem siebie. Upewni, umocni, wzbogaci rozmach działania, rozwinie inicjatywę, twórczość, siły w przezwyciężaniu trudności różnej natury, wynikami uwarunkuje sens tej pracy, a więc i sens życia jednostki [...] w takich właśnie przypadkach można mówić o pogodzie wewnętrznej, a co za tym idzie o pewnego rodzaju szczęściu jednostki”[24].

Działalność dydaktyczno-wychowawcza w obszarze edukacji wczesnoszkolnej ma specyficzny charakter i wymaga od nauczyciela specjalnych kompetencji. Od jego pracy zależy w dużym stopniu powodzenie dziecka w dalszej jego karierze szkolnej, jego postawa wobec szkoły, nauczycieli i obowiązków szkolnych. Według Profesora K. Żegnałka „Osobowość dziecka rozpoczynającego naukę szkolną jest wyjątkowo plastyczna i wrażliwa. Można ją łatwo kształtować i nadawać jej pożądaną formę (postać), ale można ją również łatwo zdeformować”[25]. Dlatego tak ważne jest, jaki jest nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i jak jest przygotowany do pracy z dziećmi. Nigdy już później nauczyciel nie odgrywa tak ważnej roli w rozwoju oso-

23 M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel–uczeń–rodzice*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 104–105.

24 M. Grzegorzewska, *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna” 1938, z. 5, s. 195.

25 K. Żegnałek, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, K. Żegnałek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 192.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

bowości dziecka i nie jest już dla niego tak znaczącym autorytetem[26]. Bycie nauczycielem wymaga posiadania specjalnych właściwości. W żadnym innym zawodzie człowiek nie ma takiego znaczenia jak w zawodzie nauczyciela.

Z przeprowadzonych w latach 2005–2006 badań pod kierunkiem prof. K. Żegnałka wśród uczniów klas I–III wynika, że wśród cech ogólnych osobowości nauczyciela uczniowie preferowali przede wszystkim poczucie humoru (96,2%), uczciwość (95,8%), inteligencję (95,3%), twórczość w działaniu (90,0%) oraz sympatyczność (88,0%). Natomiast rodzice: inteligencję (81,0%), twórczość w działaniu (68,5%), zdolności (65,0%) oraz szerokie zainteresowania (53,5%)[27]. Natomiast wśród szczególnie niepożądanych u nauczyciela cech uczniowie wymienili: zarozumiałość, opryskliwość, niesprawiedliwość, złośliwość, niekulturalne zachowanie się, nielubienie dzieci, nieszczerość, niedotrzymywanie słowa, krzykliwość, agresywność, nerwowość itp. Zaś rodzice do najbardziej negatywnych cech zaliczyli: niepunktualność, nerwowość, niesprawiedliwość w ocenianiu, agresywność, subiektywizm, wulgarność, nieodpowiedzialność, zbyt duża wymagalność itp.

Do najbardziej cenionych wśród uczniów umiejętności dydaktycznych nauczyciela należą: sprawiedliwość w ocenianiu (93,8%), ciekawe prowadzenie zajęć (92,3%), konsekwencja w postępowaniu (80,0%), umiejętne przekazywanie wiedzy (74,6%), aktywizowanie uczniów w czasie lekcji (72,6%), wymagania dostosowane do poziomu klasy (70,7%), nieprzeciążanie uczniów pracą domową (64,6%), utrzymywanie dyscypliny w klasie (55,8%)[28]. Dla badanych rodziców największe znaczenie miały takie umiejętności, jak: przekazywanie wiedzy (91,5%), sprawiedliwość i rzetelność w ocenianiu (86,7%), utrzymywanie dyscypliny w klasie (76,4%), ciekawe prowadzenie lekcji (73,8%), umiejętność współpracy z rodzicami (66,7%), nieprzeciążanie uczniów pracą domową (63,8%)[29].

Jan Władysław Dawid mówił o „duszy nauczycielstwa", która oznacza potrzebę doskonałości, odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną moralną odwagę i miłość dusz ludzkich[30]. Otóż cechy te powinny być składową osobowości każdego nauczyciela, a których nie zastąpi nawet najlepsze wykształcenie czy liczba przepracowanych lat. Niestety większy nacisk kładzie się właśnie na wykształcenie nauczycieli niż na ich osobowość.

Proces przygotowania nauczycieli do zawodu należy rozpocząć od zmiany rekrutacji i kształcenia studentów pedagogiki. Bowiem efekty pracy szkoły zależą od jakości pracy nauczyciela, od jego kompetencji oraz od sposobu postrzegania i rozu-

26 Tamże, s. 192.

27 Tamże, s. 194.

28 Tamże, s. 195.

29 Tamże.

30 Zob. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1927.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

mienia przez niego świata i dziecka. Nauczyciele nie spełnią oczekiwań społecznych dopóty, dopóki nie będą mieli odpowiednich wiadomości, umiejętności, ale przede wszystkim zalet osobistych i motywacji. Jedną z zasadniczych misji kształcenia przyszłych pedagogów powinno być rozwijanie w nich zalet natury etycznej, intelektualnej i emocjonalnej, aby następnie mogli przekazać je swoim uczniom. Dlatego też, nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej powinna opierać się na paradygmacie wielostronnego rozwoju. Oznacza to kształcenie z uwzględnieniem wielu kompetencji zarówno intelektualnych, jak i moralnych[31]. Bowiem troska o właściwe przygotowanie nauczycieli wynika z przekonania o wyjątkowości tego zawodu i roli szkoły w życiu społecznym[32].

Bibliografia

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk 1999.

Fried R., *The Passionate Teacher, Beacon Press*, Boston 1995, cyt. za: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, GWP, Gdańsk 1999.

Grzegorzewska M., *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna" 1938, z. 5.

Hargreaves A., *Development and Desire*: *A postmodern Perspectives*, [w:] *Professional Development in Education: New paradigms and Practice*, T. Guskey, M. Huberman (eds.), Teacher College Press, New York 1995.

Jakowicka M., *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel – uczeń – rodzice*, [w:] *Nauczyciele i rodzice*, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1998.

Stenhouse L.A., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Educational Books LTD, London 1975.

Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Szempruch J., *Wsparcie nauczyciela w rozwoju kompetencji zawodowych*, [w:] *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, t. I, B. Bugajska-Jaszczilt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.), Wydawnictwo UJK, Kielce 2013.

31 W. Jakubaszek, *Współodpowiedzialność rodziny, szkoły i samorządu lokalnego za edukację*, [w:] *Podmiotowość w edukacji – wymiary i konteksty*, J. Szempruch, A. Kwaśniewska, A. Szplit (red.), Wydawnictwo Libron, Kielce 2011, s. 127.

32 O. Zamecka-Zalas, *Podmiotowość w edukacji wartością indywidualną i instrumentem przebudowy szkoły*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, E. Skoczylas-Krotla, I. Sochacka (red.), Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012, s. 83.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Zamecka-Zalas O., *Podmiotowość w edukacji wartością indywidualną i instrumentem przebudowy szkoły*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, E. Skoczylas-Krotla, I. Sochacka (red.), Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.

Żegnałek K., *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, K. Żegnałek (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2008.

Teacher early childhood education in the conditions of social change and educational. Start a professional-creating your own image by the teacher

(Summary)

The article concerns teacher's professional start and his/her authority, creating the image. The issues discussed in the article are the relations between a pupil and a teacher. The problems described are the attitude of pupils towards the teacher, forms of authority observed at school, and difficulties and traps which can be encountered by a teacher at the beginning of his/her professional career.

Keywords: teacher, pupil, authority, professional start.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Michalina Kasprzak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wychowawca świetlicowy, pedagog cienia?

Świetlica środowiskowa jest jednym z ważnych podmiotów w polskim systemie wspierania i wspomagania rodzin. Prowadzi działania o charakterze opiekuńczo-wychowawczym w trybie dziennym. Funkcjonowanie świetlic działających w środowisku prawnie reguluje Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, a także inne ustawy, rozporządzenia oraz podręczniki dotyczące podejmowanych w świetlicach działań, zróżnicowane ze względu na formy świetlic. Jednakże podstawowe normy prawne nie porządkują wszystkich kwestii związanych z wymaganiami kwalifikacyjnymi względem osób pracujących w strukturach świetlic środowiskowych. Wobec obecnych ustanowień prawnych świetlicę działającą w środowisku prowadzi kierownik, który jest odpowiedzialny za skład zespołu osób z nim współpracujących, ponieważ to on tworzy regulamin i statut placówki, a przede wszystkim zatrudnia osoby, które w lokalnym środowisku będą pracowały z dziećmi, młodzieżą i całymi rodzinami[1]. W związku z tym zapisem prawnym uważam, że kierownik jako założyciel i organizator placówki powinien posiadać nie tylko odpowiednie wykształcenie, ale predyspozycje osobowościowe i psychiczne do dobrego zarządzania placówką. Bowiem „funkcjonowanie właściwej kultury organizacyjnej i zarządczej w organizacji uczy takiego sposobu myślenia wszystkich, a w szczególności osoby bezpośrednio odpowiedzialne za zarządzanie, również na szczeblach pośrednich”[2]. Jednakże obecne zmiany ustawodawcze wciąż posiadają braki w pewnym zakresie funkcjonowania świetlic w środowisku. Niewyjaśnione pozostają kwestie: kompetencji kadry, wymagań ustawowych względem zajęć prowadzonych w świetlicach, ale również współpra-

1 Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2014, poz. 1188, art. 23–25.

2 M. Czakon i in., *Dobre wychowanie. Standardy pracy placówek wsparcia dziennego*, Fundacja Szczęśliwe Dzieciństwo, Lublin 2013, s. 70.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

cy z rodziną[3]. W związku z czym powstaje wiele pytań, na które niektórzy (głównie kierownicy prowadzący świetlice w sektorze pozarządowym) poszukują odpowiedzi, wprowadzając własne innowacyjne rozwiązania. Z jednej strony daje to kierownikom świetlic ogromne pole możliwości, jednakże z drugiej stwarza ryzyko zbudowania niedostosowanej względem potrzeb pracy na rzecz środowiska lokalnego.

W świetlicy środowiskowej wychowawcą może być osoba niekarana oraz posiadająca prawo do władzy rodzicielskiej, która ukończyła studia pedagogiczne lub inne o dowolnym kierunku, ale uzupełnione o studia lub kurs z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, a także osoba z wykształceniem średnim, która przedstawi udokumentowany co najmniej trzyletni staż w pracy z dziećmi lub rodziną[4]. Ponadto wychowawca w świetlicy środowiskowej pełni także funkcję opiekuna i organizatora działań dydaktycznych, które są często kontynuacją działań podejmowanych w szkole, rzadziej w środowisku rodzinnym. Wobec tego współczesny pedagog świetlicowy poza wiedzą i umiejętnościami metodycznymi powinien posiadać takie cechy osobowościowe, jak empatia, pomysłowość, wyrozumiałość, refleksyjność, stanowczość. Jednak przede wszystkim powinien inicjować twórcze i innowacyjne działania, wykorzystując zasób niezależności i kreatywności w myśleniu[5]. Powinien więc pracować, wprowadzając takie czynności intelektualne, które angażują dzieci i młodzież w proces twórczego rozwiązywania własnych problemów[6]. Jednakże efektywność działań podejmowanych w pracy z dziećmi i młodzieżą zależy także od indywidualnego, wrodzonego talentu pedagogicznego, czyli zdolności do kontaktów interpersonalnych, emocjonalnego kontaktu z drugim człowiekiem oraz nastawienia na samorozwój[7]. Wzmocnienie u wychowanków świetlic pozytywnego stosunku do rozwiązania własnych problemów, zainicjowanie chęci rozpoznania własnej sytuacji oraz podjęcia działań w kierunku jej zmiany wymaga także podmiotowego traktowania wychowanka, uznania go za eksperta w kontekście własnych potrzeb. Odpowiedzialność za podejmowane czynności i zachowania (nawet niewłaściwego według wychowawcy) ponosi bowiem sam wychowanek. Niezależnie więc, w jakiej sytuacji się znajdują dzieci i młodzież uczęszczający do świetlic środowiskowych, powinni zachowywać zdolność do samodecydowania, ponieważ

3 E. Dallemura, P. Nowaczewski, R. Szmyd (red.), *Podręcznik dla NGO. SUWAK. Innowacyjna metoda kontraktowania usług społecznych na rzecz dzieci*, Nisko–Rzeszów, 2012, s. 14–15.

4 Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2014, poz. 1188, art. 26.

5 J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013, s. 82–90.

6 I. Stańczak, *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań w pracy z uczniem klas I–III szkoły podstawowej (w świetle badań eksperymentalnych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013, s. 101.

7 M. Kaźmierowicz, *Osobowość nauczyciela a efektywność działań edukacyjnych*, „Nowa Szkoła" 2013, nr 8, s. 25–27.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

„dobrowolność – rozumiana jako postrzegana wolność (swoboda) wyboru – jest subiektywnym przekonaniem jednostki (sądem lub odczuciem) o możliwości dokonania przez nią w konkretnej sytuacji (tu i teraz) takiego wyboru linii postępowania, która najlepiej odpowiada jej interesom/potrzebom”[8]. Wychowawca, który umożliwia wychowankom takie wzory zachowań jest bardzo często postrzegany jako osoba wspierająca bez względu na konsekwencje podejmowanych przez dzieci i młodzież działań, co oznacza, że darzą go oni zaufaniem większym niż innych pracowników świetlicowych. Na skutek takiej otwartości względem wychowanków i osobistej charyzmy, to pedagog świetlicowy ma w dużej mierze wpływ na częstotliwość uczestnictwa wychowanków w zajęciach, jakość współpracy i oddziaływań pedagogicznych skierowanych bezpośrednio do potrzebujących.

Skuteczność i efektywność działań w procesie wieloaspektowego rozwoju bądź jego wspierania wobec uczęszczających do świetlic środowiskowych dzieci i młodzieży jest bardzo zróżnicowana, między innymi ze względu na różnorodność form prowadzonych placówek tj. forma opiekuńcza, specjalistyczna i mieszana (połączona z działaniami podwórkowymi). Na skutek tego w zależności od rodzaju i specyfiki świetlicy działającej w środowisku prowadzone są w niej bardziej lub mniej profesjonalne zajęcia. Jednakże większość czasu w świetlicach środowiskowych dzieci i młodzież spędzają pod opieką pedagogów świetlicowych. To oni organizują czas i zadania w świetlicy, a także z ich inicjatyw powstają różnorodne tematycznie zajęcia. Natomiast zainteresowanie potrzebami i możliwościami pedagoga świetlicowego nie jest współmierne względem rezultatów prowadzonych przez niego działań, a więc pozytywnych zmian na rzecz odbiorców działań świetlicowych bezpośrednich – dzieci i młodzieży oraz pośrednich – rodziców lub opiekunów prawnych. W literaturze przedmiotu jest niewiele publikacji na temat współczesnych świetlic działających w środowisku. W związku z czym pedagog świetlicowy pozostaje poniekąd w cieniu rezultatów własnych działań, a niekiedy są one nawet przypisywane innym osobom pracującym z dzieckiem.

W niniejszym artykule odniosę się do części wyników badań własnych, dotyczących *stricte* wychowawców pracujących w świetlicach środowiskowych. Badania zostały przeprowadzone jednocześnie w ośmiu placówkach na terenie miasta Poznania[9]. Dla uzyskania pełnego obrazu wychowawcy świetlicowego będę odwoływać się

8 A. J. Sowiński, *Szkice do torii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 156.

9 Badania własne, prowadzone w ramach pracy magisterskiej pt. *Znaczenie działań podejmowanych w świetlicach jako placówkach wsparcia dziennego w procesie wspomagania i wspierania dzieci i młodzieży* napisanej pod kierunkiem Prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej w Zakładzie Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

do dwóch badanych przeze mnie grup w każdej ze świetlic, a mianowicie 120 respondentów wśród wychowanków świetlic oraz 44 osób wśród pedagogów świetlicowych. Odnosząc się do liczebności badanych wychowawców, należy zaznaczyć, że wielu z nich pracowało równocześnie przynajmniej w dwóch placówkach w niepełnym wymiarze godzin. W związku z tym, ze względu na rzetelność i konkretność przeprowadzanych przeze mnie badań każdy wychowawca udział w badaniu brał tylko raz.

W kategoryzacji ze względu na płeć 91% osób badanych stanowiły kobiety, natomiast mężczyźni 9% osób badanych. Mając na uwadze sytuację na polskim rynku pracy, wynik ten nie powinien wprowadzać rozproszenia wobec standardów kwalifikacyjnych na stanowisko wychowawcy w świetlicach środowiskowych. Nierówności ze względu na płeć dotyczą w Polsce wielu zawodów. Uważam, że w obszarze pracy opiekuńczo-wychowawczej taka sytuacja nie jest następstwem dyskryminacji. Moim zdaniem mężczyźni są szczególnie pożądani do pracy o charakterze wychowawcy. Jednak uwarunkowania społeczno-kulturowe, a także kwestie ekonomiczne, np. dotyczące utrzymania rodziny na obecnym rynku pracy w Polsce, nie sprzyjają obecności mężczyzn w pracy pedagogicznej. Z kolei najliczniejszą grupą wychowów ze względu na wiek były osoby w wieku 31–35 lat, łącznie 34% badanych kobiet i mężczyzn. Następną liczną grupą byli wychowawcy w wieku 26–30 lat, stanowili oni 30% badanych. Ponadto we wszystkich badanych świetlicach środowiskowych spełnione zostały podstawowe standardy dotyczące wykształcenia osób pracujących z dziećmi i młodzieżą[10]. Z deklaracji wychowawców wynika, że 91% osób badanych posiada wykształcenie wyższe oraz 9% osób badanych posiada wykształcenie średnie. Reasumując, w świetlicach środowiskowych pracują głównie osoby młode i w założeniu ustawowym kompetentne, co pozwala na zdementowanie powszechnego od wielu lat mitu, dotyczącego obecności dojrzałych i niekompetentnych wychowawców w świetlicach, działających na terenie środowiska lokalnego. Należy zaznaczyć, że wiek i kompetencje zespołu organizacyjnego placówki zależne są także od charakteru pracy w świetlicach, a mianowicie funkcjonowania placówek w godzinach popołudniowych, w niepełnym wymiarze godzin pracy. Jednakże młody wiek i adekwatne wykształcenie wychowawców w badanych świetlicach sprzyjają tworzeniu prawidłowego procesu wspomagania i wspierania całych systemów rodzinnych. W badanej grupie najkrótszy, roczny staż pracy w placówce miało zaledwie 5% osób, z kolei od dwóch lat pracowało w świetlicach 25% osób, ponadto prawie połowa badanej grupy – 48% osób, pracowała w świetlicy od 2 do 5 lat. Staż oscylujący pomiędzy 5 a 10 latami pracy miało 13% osób, a dłużej niż 10 lat pracowało w świetlicy 10% osób.

10 Formalne wymogi dotyczące wykształcenia osób pracujących w świetlicy określone są w Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r., art. 26.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Odpowiednie wykształcenie to nie jedyny przedmiot w zagadnieniu kompetencji wychowawców świetlicowych. Poza tym pozostaje jeszcze kwestia nieustającego poszukiwania nowych rozwiązań w pracy z dziećmi, młodzieżą oraz ich rodzinami, wzmacniania swoich zasobów m.in. poprzez uczestnictwo w szkoleniach, kursach i innych organizowanych dla pedagogów świetlicowych wydarzeniach. W tym zakresie badani wychowawcy zdeklarowali, że 34% z nich uczestniczyło w szkoleniu kilka razy w trakcie swojego doświadczenia zawodowego, 20% osób badanych uczestniczy w szkoleniach kilka razy w roku, a 9% osób badanych zdeklarowało uczestnictwo w szkoleniach tylko raz bez względu na staż pracy w świetlicy. Ponadto 25% osób badanych nie uczestniczyło dotąd w żadnym szkoleniu ze względu na to, że nie były organizowane, a 12% osób badanych nie uczestniczyło w szkoleniach pomimo posiadania wiedzy, że są one organizowane. W kontekście wspomagania i wspierania dzieci i młodzieży treningi oraz szkolenia dla wychowawców mogłyby być jednym ze skutecznych sposobów kształtowania pozytywnych zmian jednostkowych, środowiskowych i społecznych u wychowanków. Natomiast wyniki badań w tym zakresie są niepokojące. Wskazują na brak motywacji ze strony wychowawców świetlicowych do zwiększania własnego warsztatu pedagogicznego, ale również prezentują poniekąd niechęć do podwyższania kompetencji.

Odnośnie do systematyczności kształcenia własnego warsztatu pracy, badani wychowawcy najczęściej poszukują informacji w Internecie – 66% osób. Ponadto tylko 36% wychowawców poszukuje samodzielnie kursów, szkoleń czy spotkań dla pedagogów. Jednocześnie pedagodzy świetlicowi deklarują wykorzystywanie wszystkich podstawowych metod pracy (aktywizujące, eksponujące, ewaluacyjne, praktyczne, podające, problemowe, programowe) podczas zajęć oferowanych w świetlicach środowiskowych. Wśród zadeklarowanych przez wychowawców zajęć w badanych świetlicach odbywały się zajęcia: czytelnicze, filmowo-radiowe, informatyczne, językowe, kulinarne, logopedyczne, plastyczne, umuzykalniające, techniczne, teatralne, taneczne, sportowe, spotkania z psychologiem, odrabianie lekcji, spacery i wycieczki oraz gry i zabawy. Wachlarz oferty świetlicowej z perspektywy wychowawców przedstawia się imponująco. Jednakże w opinii uczestników zajęć świetlicowych – a więc bezpośrednich odbiorców oddziaływań, w świetlicach środowiskowych z powyższej listy nie odbywały się zajęcia fotograficzne, logopedyczne, językowe i techniczne. Tak więc w obydwóch grupach badawczych istnieją zróżnicowane poglądy odnośnie do rodzajów zajęć oferowanych w świetlicach. Może być to spowodowane wieloma przyczynami, m.in. stażem pracy wychowawców i pracy z różnymi grupami wiekowymi, niesystematycznością prowadzenia danych zajęć w placówce, nazwami własnymi danych warsztatów/zajęć, a także częstotliwością uczestnictwa dzieci i młodzieży w zajęciach świetlicowych oraz realnego korzystania z wszystkich zasobów świetlic działających w środowi-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

sku itp. Natomiast interesująca jest również kwestia atrakcyjności oferowanych zajęć z punktu widzenia ich organizatorów i uczestników. Zestawiając dwie grupy badawcze – wychowanków i wychowawców świetlic środowiskowych, ponownie można zauważyć pewne rozbieżności. Według deklaracji dzieci i młodzieży najbardziej atrakcyjne są spotkania z psychologiem – 77% wskazań osób badanych. Zdaniem pedagogów świetlicowych najbardziej atrakcyjne dla wychowanków świetlic są spacery i wycieczki, tak zdeklarowało 70% osób badanych. W dalszej kolejności zdaniem wychowanków świetlic atrakcyjne są (zorganizowane) gry i zabawy – 75% wskazań, spacery i wycieczki – 73% wskazań oraz zajęcia sportowe – 70% wskazań. Wychowawcy świetlic również zdeklarowali w dalszej kolejności, że (zorganizowane) gry i zabawy są bardzo atrakcyjne dla dzieci – 64% wskazań, jednak na trzeciej pozycji wychowawcy uformowali zajęcia kulinarne – 37% wskazań oraz na czwartym miejscu spotkania z psychologiem – 31% wskazań. Powyższe perspektywy różnią się znacznie, jeżeli chodzi o oferowaną w świetlicach środowiskowych pomoc psychologiczną. Deklaracja dzieci i młodzieży odnośnie do atrakcyjności tych zajęć pokrywa się w ich opiniach z potrzebą uczestnictwa w spotkaniach, ponieważ zdeklarowali oni chęć częstszego odbywania w świetlicach spotkań z psychologiem oraz dłuższego trwania tych spotkań, zarówno grupowych, jak i indywidualnych. Ukazuje to szeroki problem wychowanków świetlic środowiskowych związany z potrzebą rozmowy i chęci rozwiązania kłębiących się problemów, a w niektórych przypadkach potrzebą terapii psychologicznej.

Ponadto elementami składającymi się na uznanie atrakcyjności zajęć oferowanych przez świetlice środowiskowe są również płeć i wiek wychowanków. W badanej grupie niewielką przewagę stanowili chłopcy – 53% osób badanych nad dziewczętami – 47% osób badanych. Najbardziej liczną grupą były dzieci w wieku od 6 do 13 lat, stanowiły one 80% osób badanych, młodzież w wieku od 14 do 18 lat stanowiła 20% badanej grupy. Przewaga dzieci młodszych związana jest z początkiem edukacji oraz przejściowym okresem z klas nauczania zintegrowanego (I–III) na następny etap edukacyjny – klas IV–VI szkoły podstawowej. Poza tym młodzież w odpowiedziach otwartych deklarowała, że często wybierają inne formy spożytkowania czasu wolnego niż uczestnictwo w zajęciach świetlicowych. Mają większe możliwości samorozwoju i lepiej wykształcone umiejętności miękkie w radzeniu sobie z problemami – niekoniecznie w sposób zgodny z prawem. Wobec tego spośród 20% podgrupy młodzieży niemal wszyscy niechętnie uczestniczą w zajęciach świetlicowych i uczęszczają do świetlic ze względu na przymus ze strony sądu – 30% badanej młodzieży, pedagoga szkolnego – 50% badanej młodzieży lub rodziców – 20% badanej młodzieży. Respondenci z tej podgrupy w ramach atrakcyjności zajęć oferowanych w świetlicy deklarowali niezadowolenie z poziomu prowadzonych zajęć, niedostosowanego względem ich wieku oraz możliwości.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Zwracając uwagę na potrzeby dzieci i młodzieży w procesie wspomagania i wspierania ich wieloaspektowego rozwoju, należałoby więc odnieść się bezpośrednio do uczestników świetlic. Wobec tego wychowawcy, organizując zajęcia, powinni rozpoznać najpierw sytuację, dokonać diagnozy wewnątrz placówki i skonfrontować potrzeby wychowanków z własnymi uzdolnieniami. Aczkolwiek bez wzmacniania swoich kompetencji oraz chęci wzbogacania warsztatu pedagogicznego trudno oczekiwać od wychowawców świetlicowych kreatywnych i twórczych zajęć, które zaangażują dzieci i młodzież do pracy nad własnym zachowaniem, zdolnościami rozwiązywania problemów czy poprawy ocen w szkole.

We współczesnym świecie należy dążyć do nieustannego rozwoju, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji, ponieważ jest to jedno z rozwiązań na skuteczną i efektywną pracę z dziećmi i młodzieżą, ale także ze sobą samym. Wyzwolenie potencjału u wychowanka jest zależne od ogniwa chęci działania pedagoga świetlicowego, a więc, by móc swobodnie wzmacniać innych, musi on dostrzec swoisty dobrostan psychiczny i fizyczny[11]. W związku z tym uważam, że pedagodzy świetlicowi, by nie pozostawać w cieniu własnych działań, powinni być gotowi wykorzystywać elementy coachingu w pracy świetlicowej, czyli stosować takie środki i metody działania, by wskazując możliwości rozwiązań wychowankowie sami pracowali nad zmianą.

Ponadto należałoby włączyć rodziców lub opiekunów prawnych dziecka w funkcjonowanie świetlicy, ponieważ to oni są pośrednimi uczestnikami oddziaływań świetlicowych. Mimo podpisywania kontraktów i porozumień rodzice lub opiekunowie często są nieobecni w działaniach świetlicowych. Przyczyny braku uczestnictwa mogą zależeć od wielu czynników szeroko i ściśle związanych z placówką, otoczeniem społecznym i życiem rodzinnym. Jednakże uważam, że podjęcie i niezaprzestanie działań, które pozwolą na zaklimatyzowanie się rodziców i zaangażowanie ich w podejmowane przez świetlicę przedsięwzięcia, będzie przynosiło korzyści. W celu aktywizacji rodziców lub opiekunów dzieci i młodzieży w świetlicach środowiskowych można wykorzystać pewne propozycje Cindy J. Christopher odnośnie do relacji nauczyciela i rodzica w skutecznym porozumiewaniu się. Na przykład zorganizowanie spotkań o charakterze otwartym, podczas których uczestnictwo rodziców lub opiekunów będzie odpowiednio zauważone. Inną formą mogą być spotkania prowadzone przez rodziców lub opiekunów dziecka uczęszczającego do świetlicy, np. z zakresu kształtowania codziennych umiejętności dziecka, chociaż zajęcia kucharskie, które wzbogacą ofertę zajęć świetlicowych. Ponadto zapraszanie rodziców lub opiekunów do uczestnictwa w zorganizowanych wspólnych grach i zabawach. Sprzyjające wspomaganiu

11 L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 11–12.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

i wspieraniu rozwoju dzieci i młodzieży byłoby również organizowanie spotkań o charakterze szkoleniowym wyłącznie dla rodziców lub opiekunów z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej[12]. Poza tym, moim zdaniem, świetlice działające w środowisku powinny organizować przestrzeń czasową na konsultacje dla rodziców lub opiekunów dzieci, które pozwalałyby na wzmacnianie potencjału rodzinnego oraz bardziej realną, systematyczną pracę z rodziną. Pedagogowie świetlic mogliby pełnić funkcję koordynatora sytuacji dziecka w placówce, szkole (w kontakcie z pedagogiem szkolnym) oraz w domu rodzinnym (we współpracy z rodzicem lub opiekunem). Uważam, że otoczenie dzieci i młodzieży opieką także poza działalnością świetlicową będzie sprzyjało ich wieloaspektowemu rozwojowi, a ponadto pozwoli na budowanie sieci współpracy koncentrującej się na dziecku i jego potrzebach. Aczkolwiek w Polsce nieprzerwanie od kilkudziesięciu lat istnieje pogląd o świetlicy jako miejscu przechowalni dla dzieci, rozwikłanie tego problemu nie jest proste, gdyż niektórzy rodzice lub opiekunowie prawni dziecka nadal kierują się podejściem do pracy pedagoga świetlicowego jako wyłącznie opiekuna, a współpracę ze świetlicą skupiają głównie na podpisaniu kontraktu. Niestety zdarza się również, że z różnych przyczyn to wychowawcy świetlicowi unikają kontaktu z rodzicami lub opiekunami prawnymi dziecka. Uważam, że w kontakcie z rodziną bardzo istotne jest nastawienie pedagoga świetlicowego oraz kierownika placówki. Bez zapału ze strony organizatorów świetlicy środowiskowej trudniej jest uzyskać zaufanie rodziców czy opiekunów względem istotności prowadzonych tam działań. W mojej opinii powoduje to niesprzyjający obraz pedagoga świetlicowego, który często mimo efektywnej pracy pozostaje na uboczu prowadzonego całościowo systemu wspomagania i wspierania dzieci, młodzieży oraz ich rodzin.

Natomiast jestem przekonana, że zbudowanie sieci kontaktów pomiędzy pedagogiem świetlicowym, pedagogiem szkolnym, streetworkerem, pracownikiem socjalnym, rodzicami lub opiekunami prawnymi dziecka, instytucjami oraz osobami zainteresowanymi dobrem dziecka służyłoby kompleksowej pomocy całym systemom rodzinnym. Uważam, że połączenie możliwości działań różnych podmiotów na rzecz dziecka nie jest dalekosiężnym planem. Obecne ustawodawstwo prawne pozwala na funkcjonowanie placówek wsparcia dziennego w środowisku lokalnym jako form łączonych, moim zdaniem jest to pierwszy krok względem budowania współpracy kilku podmiotów na rzecz dobra rodzinnego.

Potraktowanie przez pedagogów świetlicowych pracy opiekuńczo-wychowawczej jako twórczego instynktu do wprowadzania nowych, innowacyjnych zajęć, kreowania czasu wolnego wychowanków w sposób aktywny oraz stworzenie per-

12 C.J. Christopher, *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 25–34.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

spektyw osiągnięcia zoptymalizowanego stanu psychofizycznego poprzez prowadzone w świetlicach zajęcia może przyczynić się do pozytywnych zmian w życiu młodych ludzi, którzy sami nie potrafią odnaleźć właściwej drogi rozwiązania własnych problemów. Nie doświadczając pozytywnych wzorców i komunikatów, a przede wszystkim zrozumienia w domach rodzinnych, środowisku rówieśniczym, w szkole, a także szerzej w otoczeniu społecznym, często poszukują rozwiązań swoich problemów poza kontrolą osób dorosłych, co czasami jest przyczyną zróżnicowanych, prawnie nieakceptowalnych zachowań. W środowisku lokalnym twórcze funkcjonowanie dzieci i młodzieży może występować pod różnymi postaciami, jednak by wychowankowie świetlic mieli motywację do podjęcia jakichkolwiek działań potrzebują kierunkowskazu od osób dorosłych. Pedagodzy pracujący w świetlicach środowiskowych mogą stać się jednymi z nich i w bezpośrednim kontakcie z wychowankami stworzyć moc synergetyczną opartą na wzajemnym zaufaniu, z której korzyści będą oddziaływać także na szersze środowisko społeczne.

Bibliografia

Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.

Czakon M. i in., *Dobre wychowanie. Standardy pracy placówek wsparcia dziennego*, Fundacja Szczęśliwe Dzieciństwo, Lublin 2013.

Dallemura E., Nowaczewski P., Szmyd R. (red.), *Podręcznik dla NGO. SUWAK. Innowacyjna metoda kontraktowania usług społecznych na rzecz dzieci*, Nisko–Rzeszów 2012.

Kaźmierowicz M., *Osobowość nauczyciela a efektywność działań edukacyjnych*, „Nowa Szkoła" 2013, nr 8.

Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.

Sowiński A. J., *Szkice do torii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Stańczak I., *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań w pracy z uczniem klas I–III szkoły podstawowej (w świetle badań eksperymentalnych)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2013.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2014, poz. 1188.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Tutor in Common Room – pedagogue in the shadow?

(Summary)

Common Rooms as outpost of daily support are places, where are attending children and young people of all ages. They come often from disadvantaged backgrounds, difficult backgrounds as well as marginalized and excluded backgrounds. In order to conduct efficient and effective process to aid and support children and young people, classes and free time are organized by tutors in Common Rooms. However, legal regulation in Poland do not regulate all the issues associated with the practice tutor in Common Room. In this paper, I would like to present the current profile of tutor in Common Room, based on the results of own research. At the end I would like to present my proposals for methods and forms how work with children and young people, that makes that pedagogue do not remain in a shadow, but he or she could be pleased and satisfied from work with children and young people in Common Rooms.

Keywords: Pedagogue, process to aid, Common Room, tutor.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Noty o autorach

Beata Cieśleńska – doktor, Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Zakład Teorii Wychowania i Kształcenia.

Aleksandra Feliniak – doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Agnieszka Głowala – doktor, Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Zakład Teorii Wychowania i Kształcenia.

Michalina Kasprzak – magister, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej.

Michał Kowalewski – magister, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Marta Kwella – magister, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Alicja Mironiuk-Netreba – magister**,** doktorantka na Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego.

Katarzyna Nadachewicz – doktor, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Elżbieta Płóciennik – doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Grażyna Poraj – dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Psychologii.

Małgorzata Sławińska – doktor, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Katedra Wczesnej Edukacji.

Irena Szewczyk-Kowalewska – dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333

Anna Tyl – doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Monika Wiśniewska-Kin – dr hab. prof. nadzw. Uniwersytetu Łódzkiego, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Kamil Wnuk – magister, doktorant na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Olga Zamecka-Zalas – doktor, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej oraz Metodologii Badań Społecznych.

Ewa Żmijewska – doktor, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 16671923A3566333